



Universidade do Minho

Instituto de Estudos da Criança

Ana Isabel Gameiro Oliveira

O Lugar e o Não Lugar da *Expressão Plástica / Artes Plásticas* nos Projectos Curriculares e nas Acções dos Educadores de Infância

O Lugar e o Não Lugar da *Expressão Plástica / Artes Plásticas* nos Projectos Curriculares e nas Acções dos Educadores de Infância

Ana Isabel Gameiro Oliveira

UMinho|2009

Setembro de 2009



Universidade do Minho

Instituto de Estudos da Criança

Ana Isabel Gameiro Oliveira

O Lugar e o Não Lugar da *Expressão Plástica / Artes Plásticas* nos Projectos Curriculares e nas Acções dos Educadores de Infância

Mestrado em Estudos da Criança, Especialização em Comunicação Visual e Expressão Plástica

Trabalho efectuado sob a orientação da
Professora Doutora Deolinda Alice Dias Pedroso Ribeiro

Setembro de 2009

DECLARAÇÃO

Nome: Ana Isabel Gameiro Oliveira

Endereço Electrónico: anadiscursolongo@gmail.com

Telemóvel: 917 655 161

Número de Identificação Civil: 10208583

Título da dissertação: “O Lugar e o Não Lugar da *Expressão Plástica / Artes Plásticas* nos Projectos Curriculares e nas Acções dos Educadores de Infância”

Orientadora: Professora Doutora Deolinda Alice Dias Pedroso Ribeiro

Ano de conclusão: 2009

Designação do curso de Mestrado: Mestrado em Estudos da Criança, Especialização em Comunicação Visual e Expressão Plástica

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO INTEGRAL DESTA TESE/TRABALHO APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE.

Universidade do Minho, 18 de Setembro de 2009

Assinatura: _____

Agradecimentos

O desenvolvimento do presente estudo proporcionou um aprazível encontro com a disponibilidade e a generosidade na partilha de experiências e de conhecimento(s). Compreendo, agora, o real valor dos *agradecimentos*. É impossível não o fazer, tendo em conta que sem a inesgotável disponibilidade e apoio de algumas pessoas não teria sido possível desenvolver e concluir este trabalho.

À Professora Doutora Deolinda Ribeiro por ter aceite ser orientadora deste estudo. Pela sua disponibilidade para a leitura, comentário e crítica em todas as fases do trabalho desenvolvido; pelos seus oportunos e valiosos ensinamentos; pelo seu rigor e coerência científica e pedagógica; e sobretudo pelo apoio perseverante, encorajador e transmissor de confiança e amizade. Por estes motivos e outros que possa não ter enunciado, não encontro palavras que traduzam plenamente a minha gratidão.

À Professora Doutora Eduarda Coquet pela disponibilidade no seu parecer sobre o domínio da *Expressão Plástica / Artes Plásticas* e pelas incansáveis palavras de encorajamento à prossecução do estudo.

A todos que partilharam generosamente referenciais teóricos e os seus estudos no âmbito das *Expressões Artísticas*, em particular à Professora Doutora Angélica Morais, ao Professor Doutor Ricardo Reis, à Professora Doutora Isabel Bezelga e à Dr.^a Isabel Camarata.

A todos os que partilharam informação acerca das abordagens curriculares que norteiam as suas práticas socio-educativas, em particular à educadora Ana M. que exerce funções numa instituição da Associação de Jardins-Escolas João de Deus e às direcções do Movimento da Escola Moderna e da Associação de Jardins-Escolas João de Deus.

À direcção e comunidade educativa da instituição onde decorreu o estudo, por me terem acolhido generosamente no seu contexto. Em particular às crianças e educadoras, pela disponibilidade e pela partilha enriquecedora que me proporcionaram.

À Margarida Dourado Dias pelo seu incansável apoio na formatação do presente trabalho e à Sara Araújo pelo seu generoso apoio na revisão da tradução do resumo.

À minha família e amigos que me apoiaram incondicionalmente, em particular: ao meu pai, cuja ausência súbita me revelou a riqueza dos seus ensinamentos de perseverança e vontade de aprender cada vez mais; ao meu marido pela sua compreensão face às minhas ausências, pelo seu apoio nos momentos de maior fragilidade e, sobretudo, pelo redobrar de cuidados para com o Tiago para minimizar a minha ausência enquanto mãe; ao meu filho Tiago, por me ensinar a ver em cada dia num novo desafio.

A todas as crianças e adultos com quem tenho vindo a cruzar-me ao longo do meu percurso de vida pessoal e profissional e que têm, de alguma forma, contribuído para cultivar o gosto pela Educação de Infância e pelas *Expressões Artísticas*, em particular pela *Expressão Plástica / Artes Plásticas* na Educação e Cuidados para a Infância.

O Lugar e o Não Lugar da *Expressão Plástica / Artes Plásticas* nos Projectos Curriculares e nas Acções dos Educadores de Infância

RESUMO

Palavras-Chave: *Educação e Cuidados para a Infância, Expressão Plástica / Artes Plásticas, Formação Pessoal e Social, Intencionalidade Educativa, Transversalidade e Articulação de Saberes no processo de ensino e aprendizagem.*

O estudo de caso desenvolvido de natureza qualitativa e interpretativa, situa-se no contexto da Educação Pré-Escolar e pretendeu estudar, no terreno da própria prática, *O Lugar e o Não Lugar da Expressão Plástica / Artes Plásticas nos Projectos Curriculares e nas acções dos Educadores de Infância*. Pretendeu-se assim, compreender a intencionalidade educativa das acções dos profissionais de Educação de Infância no domínio da *Expressão Plástica / Artes Plásticas* em articulação com a *Formação Pessoal e Social* da criança, de forma a encontrar uma explicação inteligível para a compreensão do valor atribuído a esta dimensão curricular neste nível de educação.

A recolha dos dados empíricos ocorreu em três salas da valência da Educação Pré-Escolar numa instituição de Cuidados e Educação para a Infância privada de solidariedade social, no Porto, tutelada pelo Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social.

Decorrente da análise e interpretação dos dados recolhidos através da observação naturalista directa e indirecta, em contexto da acção das educadoras de infância e da consulta dos Projectos Curriculares de sala, pode aferir-se da relevância: da natureza da formação inicial e continuada no domínio da *Expressão Plástica / Artes Plásticas*; de uma atitude activa na procura de formação contínua; do estabelecimento de relações colaborativas com a comunidade; da actualidade e consistência dos pressupostos teóricos fundamentadores e orientadores das práticas das educadoras; do conhecimento da especificidade educacional e artística da *Expressão Plástica / Artes Plásticas*; da valorização de diferentes géneros e manifestações culturais e artísticas na criação de oportunidades de aprendizagem; e da qualidade e natureza dos espaços, dos materiais, da interacção pedagógica e das propostas lúdico-pedagógicas.

Neste sentido, o que acreditamos poder ser verdadeiramente designado *Expressão Plástica / Artes Plásticas* em contexto da Educação Pré-Escolar são práticas educativas intencionais e integradas de qualidade que assumam relevância para o desenvolvimento individual, da comunidade e da sociedade em geral. Com este intuito é fundamental continuar a investigar e a incentivar o desenvolvimento de acções facilitadoras da valorização e reconhecimento deste domínio do Saber.

The place of Visual Arts in the Curricular Projects and in the Pedagogical Actions of Childhood Educators

ABSTRACT

Key-words: Early Childhood Education, Visual Arts, Personal and Social Formation, Pedagogical Intentionality, Knowledge Transversality and articulation in the teaching and learning process.

This qualitative and interpretative study occurred in the early childhood education context and pretended to study, on the field, the pedagogical intentionality of childhood educators practices and curricular projects in what concerns the articulation between the *Visual Arts* and the *Personal and Social Formation*. The main objective of this research was to find an intelligible explanation to the comprehension of the value that childhood educators attribute to this curricular area. The study tried to study the *Visual Arts'* place and not place on the curricular projects and practices of childhood teachers. The interest was focused on the identification of the factors that influence the existence or not of the pedagogical intentionality of the Visual Arts in articulation with the children personal and social formation. The study tried also to understand how professionals mobilize the theory that supports the relevance of the visual Arts in Childhood Education.

The methodology was configured in a case study and the data collection occurred in three kindergarten classrooms of an institution of the Social Solidarity and Work Ministry guardianship. The analysis and interpretation of the gathered data – by a direct and indirect naturalistic observation and the consult of the curricular projects – conducted envisaging the comprehension about the relevance of: the nature of initial and continuous formation; the childhood educators active attitude on searching continuous formation; the establishment of collaborative relations with the community; the actuality and consistency of the theory that supports the childhood educators practice; the knowledge about the educational and artistic specificity of *Visual Arts*; the valuation of different kinds of genders and cultural and artistic demonstrations on the creation of learning opportunities; and the quality and nature of spaces, materials, pedagogical interaction and play and pedagogical proposals.

We believe that what can be truly designated *Visual Arts* in Childhood Education are intentional, integrated and quality educative practices that assume relevance to the individual, community and society development. As main implications of the study we consider that's essential and urgent to continue to investigate and to incentive *Visual Arts* quality pedagogical practices. These strategies contribute to the valuation and acknowledgment of this knowledge domain in children development and education, and therefore to the teaching and learning process enrichment.

ÍNDICE

LISTA DE TABELAS	x
LISTA DE ANEXOS	xi
INTRODUÇÃO.....	1
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	5
CAPÍTULO I.....	5
1. Pressupostos do estudo	5
2. A Educação Pré-Escolar como primeira etapa da Educação da Criança.....	9
2.1. Diferentes abordagens pedagógicas na Educação Pré-Escolar.....	40
CAPÍTULO II.....	59
1. Educação e Arte em Portugal	59
1.1. O Lugar da Arte no currículo da Educação Pré-Escolar em Portugal	70
1.2. Domínios de Aprendizagem pela <i>Expressão Plástica / Artes Plásticas</i>	86
1.3. A intencionalidade educativa da <i>Expressão Plástica / Artes Plásticas</i> no Desenvolvimento Pessoal e Social em contexto de Educação Pré-Escolar.....	98
1.4. O papel do Educador de Infância na criação de um ambiente educativo propício ao desenvolvimento da criança no domínio da <i>Expressão Plástica /</i> <i>Artes Plásticas</i>	109
PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO	131
CAPÍTULO I.....	131
1. Contextualização do estudo	131
1.1. Objectivos do estudo e questão de investigação.....	133
2. Quadro de fundamentação metodológica da investigação	134
3. Critérios de selecção dos sujeitos do estudo.....	136
CAPÍTULO II.....	139
1. Procedimentos metodológicos na recolha de informação	139
1.1. Observação indirecta e naturalista em contexto da acção do educador de infância – entrevista.....	141

1.2. Observação directa e naturalista em contexto da acção do educador de infância	141
1.3. Consulta de documentos sobre a prática: Projecto Curricular.....	142
2. Análise e tratamento da informação	143
2.1. Caracterização das concepções da educadora A.....	145
2.2. Caracterização das concepções da educadora B.....	147
2.3. Caracterização das concepções da educadora C.....	150
2.4. Caracterização das práticas da educadora A.....	151
2.5. Caracterização das práticas da educadora B.....	154
2.6. Caracterização das práticas da educadora C.....	157
CAPÍTULO III	159
Discussão dos resultados	159
Limitações do estudo	171
Implicações do estudo	173
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	177
LEGISLAÇÃO CONSULTADA E OUTROS DOCUMENTOS.....	183
ANEXOS	187
ANEXOS TIPO A	189
ANEXOS TIPO B	229

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Participação de criança na mostra das ilustrações, no decorrer do conto pela educadora da história “*A Menina dos Caracóis de Ouro*” – Ed. A – 17/01/2008.

Figura 2 Distribuição dos materiais e tarefas e gestão das intervenções das crianças pela educadora – Ed. A – 17/01/2008.

Figuras 3 e 4 Criação das ilustrações em acetato pelas crianças – Ed. A – 17/01/2008.

Figura 5 Diálogo sobre o presente escolhido a criar para oferecer ao Pai – Ed. A – 13/03/2008.

Figura 6 Colocação dos materiais na mesa pela educadora – Ed. A – 13/03/2008.

Figuras 7 e 8 Registo gráfico dos objectos escolhidos pelas crianças para oferecer ao Pai – Ed. A – 13/03/2008.

Figura 9 Exploração da técnica da colagem com farinha pelas crianças – Ed. A – 24/04/2008.

Figura 10 Invenção e experimentação de uma nova forma de explorar a farinha: uso de uma esferográfica – Ed. A – 24/04/2008.

Figura 11 Utilização do espaço exterior para o desenvolvimento de acções no domínio da *Expressão Plástica / Artes Plásticas* – Ed. A – 24/04/2008.

Figura 12 Apoio pela educadora a uma criança que evidenciou dificuldades – Ed. A – 24/04/2008.

Figura 13 Calendário e quadro dos Aniversários – Ed. A – 24/04/2008.

Figuras 14, 15, 16 e 17 Pormenor de registo das datas de aniversário das crianças e da equipa educativa – Ed. A – 24/04/2008.

Figura 18 Registo da identificação dos elementos que pertencem aos respectivos sub-grupos de crianças – Ed. A – 24/04/2008.

Figura 19 Quadro de comportamento, sendo que os jogadores em campo são os que se estão a comportar bem. Os restantes aguardam no banco – Ed. A – 24/04/2008.

Figura 20 Registo das regras da sala – Ed. A – 9/01/2008.

Figuras 21, 22 e 23 Trabalhos desenvolvidos pelas crianças afixados na sala de actividades e no corredor de acesso às salas – Ed. A – 9/01/2008.

Figura 24 Ilustrações nos sanitários das crianças – Ed. A – 9/01/2008.

Figuras 25 e 26 Armários de apoio à “área da plástica” – Ed. A – 9/01/2008.

Figura 27 Recipiente para o lixo – Ed. A – 9/01/2008.

Figura 28 Armário embutido de apoio à arrumação dos trabalhos e materiais – Ed. A – 9/01/2008.

Figura 29 Vista da sala para o espaço exterior. Decoração de Natal – Ed. A – 9/01/2008.

Figuras 30 e 31 Apoio da educadora na construção dos fantoches – Ed. B – 10/01/2008.

Figuras 32, 33 e 34 Exploração dos materiais pelas crianças – Ed. B – 10/01/2008.

Figura 35 Comportamento das crianças mediante a intervenção da auxiliar de acção educativa – Ed. B – 8/05/2008.

Figura 36 Escolha do suporte para o vira-vento – Ed. B – 8/05/2008.

Figuras 37 e 38 Exploração do vira-vento pelas crianças no espaço exterior – Ed. B – 8/05/2008.

Figura 39 Registo gráfico da lenga-lenga sobre o vento – Ed. B – 8/05/2008.

Figura 40 Colocação dos materiais na mesa pela educadora – Ed. B – 14/03/2008.

Figuras 41, 42 e 43 Estampagem do papel pelas crianças – Ed. B – 14/03/2008.

Figura 44 Apoio simultâneo da educadora às crianças da actividade de estampagem e às crianças em jogo espontâneo – Ed. B – 14/03/2008.

Figuras 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51 e 52 Trabalhos expostos na sala de actividades e corredores da instituição – Ed. B – Janeiro e Março 2008.

Figura 53 Actividade de pintura ao vento – Ed. B – 4/06/2008.

Figura 54 Actividade de pintura com bolas de sabão – Ed. B – 2/06/2008.

Figuras 55, 56 e 57 Armários de apoio à “área da plástica” – Ed. B – 10/01/2008.

Figuras 58 e 59 Exploração dos berlines – Ed. C – 31/01/2008.

Figuras 60 e 61 Participação activa das crianças na preparação dos materiais – Ed. C – 31/01/2008.

Figuras 62, 63, 64, 65, 66 e 67 Participação activa e autonomia das crianças na utilização e exploração dos materiais – Ed. C – 31/01/2008.

Figuras 68 e 69 Incentivo da educadora para o diálogo e troca de ideias entre as crianças sobre os trabalhos realizados pelos colegas – Ed. C – 31/01 e 2/05 de 2008.

Figuras 70 e 71 Orientação da pintura das *t-shirts* pela educadora – Ed. C – 2/05/2008.

Figuras 72, 73, 74, 75 e 76 Envolvimento das crianças na arrumação dos espaços e materiais – Ed. C – 31/01 e 2/05 de 2008.

Figura 77 Secagem das *t-shirts pintadas* – Ed. C – 2/05/2008.

Figura 78 Trabalhos desenvolvidos pelas crianças pendurados no tecto da sala de actividades – Ed. C – 9/01/2008.

Figura 79 Quadro realizado pelas educadoras afixado no corredor de acesso às salas – 9/01/2008.

80, 81 e 82 Trabalhos desenvolvidos pelas crianças afixados na sala de actividades e no corredor de acesso às salas – Ed. C – 9/01/2008.

Figura 83 Área “da música” – Ed. C – 9/01/2008.

Figura 84 Armário embutido de apoio à arrumação dos trabalhos e materiais – Ed. C – 9/01/2008.

Figura 85 Armário de apoio à área “da plástica” – Ed. C – 9/01/2008.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 Caracterização dos sujeitos do estudo.

LISTA DE ANEXOS

ANEXOS TIPO A

ANEXO I - Guião da Entrevista

ANEXO II - Transcrição da entrevista à educadora A

ANEXO III - Transcrição da entrevista à educadora B

ANEXO IV - Transcrição da entrevista à educadora C

ANEXO V - Quadro de análise dos dados recolhidos através da entrevista

ANEXOS TIPO B

ANEXO I - Figuras recolhidas através da observação directa em contexto da acção das educadoras de infância A, B e C

ANEXO II - Síntese da análise documental do projecto curricular da educadora A

ANEXO III - Síntese da análise documental do projecto curricular da educadora B

ANEXO IV - Síntese da análise documental do projecto curricular da educadora C

ANEXO V - Protocolos de observação directa em contexto na sala da educadora A

ANEXO VI - Protocolos de observação directa em contexto na sala da educadora B

ANEXO VII - Protocolos de observação directa em contexto na sala da educadora C

INTRODUÇÃO

O estudo que aqui se apresenta destina-se à obtenção do grau de *Mestre em Educação*, na Especialidade de *Comunicação Visual e Expressão Plástica*.

Este estudo, de natureza qualitativa e interpretativa, situa-se no contexto da Educação Pré-Escolar, e pretende estudar, no terreno da própria prática, a *intencionalidade educativa das acções dos profissionais de Educação de Infância no domínio da Expressão Plástica / Artes Plásticas¹ em articulação com o Desenvolvimento Pessoal e Social* da criança.

Decorrente da pesquisa de referenciais teóricos podemos concluir da escassez ou quase inexistência de literatura sobre a relevância da *Expressão Plástica / Artes Plásticas* em idade pré-escolar, mais especificamente sobre a sua articulação com a *Formação Pessoal e Social*. Na sua maioria, os referenciais encontrados situam-se em considerações de carácter específico, centrados por exemplo no desenvolvimento do grafismo em idade pré-escolar, ou generalista, referindo-se à importância das *Expressões Artísticas* no seu todo. Foi também possível encontrar algumas obras mais recentes centradas: na fundamentação da relevância das *Expressões Artísticas* e da *Expressão Plástica / Artes Plásticas* em particular, no desenvolvimento da criança e da sociedade em geral; na reflexão sobre a inter e transdisciplinaridade da *Expressão Plástica / Artes Plásticas* com outras áreas do Saber; na defesa da especificidade educacional da *Expressão Plástica / Artes Plásticas* enquanto área do Saber com conteúdos, metodologias e processos de avaliação próprios; na evolução dos conceitos inerentes às *Artes Visuais* e da necessidade de os actores educativos acompanharem as novas concepções integrando-as nos processos de transformação e enriquecimento da acção educativa e consequentemente dos processos de ensino e de aprendizagem; na relevância da natureza e qualidade da formação inicial e continuada no âmbito das *Expressões Artísticas*; na relevância da intencionalidade educativa e diferenciação pedagógica, enquanto geradores de novos ciclos de aprendizagem.

Situando-nos especificamente nos referenciais nacionais analisados podemos constatar: frequência da realização da retrospectiva da evolução da *Educação Artística*

¹ Embora conscientes da multiplicidade de conceitos entendidos como mais actuais e abrangentes como *Comunicação Visual*, *Artes Visuais*, *Cultura Visual* e *Educação Visual*¹ (Althouse, Johnson e Mitchell, 2003; Hernández, 2003; Eça, 2005, 2008) adoptaremos neste estudo a designação *Expressão Plástica / Artes Plásticas*, aglutinando as designações adoptadas pelas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (M.E./D.E.B, 1997a) e o pelo Decreto-Lei 344/90, procurando-se, o mais possível, ser fiéis aos conceitos adoptados pelos documentos legais, que norteiam as acções dos Educadores de Infância em Portugal.

em Portugal e seus principais mentores, no contexto mundial; considerações sobre alguns aspectos pedagógicos e artísticos a valorizar neste tipo de educação; análise sobre o estado da *Educação Artística* no contexto educativo português; a descrição de projectos promotores da *Educação Artística* e a enunciação de autores estrangeiros comuns. Pela sua centralização na intencionalidade educativa do educador de infância no âmbito da *Expressão Plástica / Artes Plásticas* em Educação Pré-Escolar, salientamos o estudo sobre a *Expressão Plástica para a compreensão da Cultura Visual*, desenvolvido por Oliveira (2007), que procurou analisar a prática da *Expressão Plástica* na Educação Pré-Escolar e possibilitar uma melhor adequação da mesma ao processo formativo da criança.

A este nível Fróis (2000, p. 204), refere que embora exista um interesse crescente sobre a *Arte na Educação*, verifica-se falta de investigação, sobretudo sobre a *estética visual*, que oriente as práticas das actividades de ensino e de aprendizagem ao nível dos docentes e discentes nesse domínio, ao contrário de outras áreas do Saber em que a “pesquisa é profícua e a bibliografia disponível é facilmente detectável”. O mesmo autor sublinha que o sentimento dominante se prende com a falta de preparação e formação específica, com a ausência de condições para a realização das actividades e o afastamento dos Centros Artísticos e dos Museus”. Fróis refere-se, ainda à inexistência de dinâmicas de interacção com realidades de *Educação Estética e Artística* proporcionadas pelas Escolas Superiores de Educação aos seus alunos em formação inicial, e sublinha que o aprofundamento destas questões acontece de forma isolada e sustentada em processos de motivação intrínsecos dos educadores e investigadores, o que evidencia que, salvo raras e notáveis excepções, Portugal não acompanhou outros países neste domínio (*op. cit.*, 2000, p.205).

Os referenciais pesquisados evidenciam as inquietações sentidas por investigadores, actores educativos, entidades responsáveis governamentais e não governamentais, à escala nacional e mundial, relativamente à valorização e reconfiguração do papel das *Expressões Artísticas* no processo de desenvolvimento da criança e da sociedade em geral.

É neste estado de inquietação que a investigadora encetou a concretização deste estudo, cujo interesse está direccionado para a percepção dos factores que motivam a existência ou não de intencionalidade educativa da *Expressão Plástica / Artes Plásticas* articulada com a *Formação Pessoal e Social* da criança. Neste sentido, neste estudo procurou-se estudar, de um modo o mais aprofundado possível, *O Lugar e o Não Lugar*

da *Expressão Plástica / Artes Plásticas nos Projectos Curriculares e nas acções dos Educadores de Infância*, ou seja, o que pode e não pode ser verdadeiramente designado por *Expressão Plástica / Artes Plásticas* em contexto de Educação Pré-Escolar. Espera-se, assim, poder contribuir para a desconstrução do entendimento do papel meramente lúdico e de “ocupação de tempos livres” da *Expressão Plástica / Artes Plásticas* em articulação com a *Formação Pessoal e Social*, e acredita-se que a realização do estudo possa dar resposta às questões que dele emergiram através de um processo de reflexão crítica aprofundada que se espera gerador de mudança e inovação nos contextos de formação no campo profissional da autora deste estudo.

Assim o objectivo principal é contribuir para a compreensão das concepções subjacentes às práticas educativas dos educadores de infância no domínio da *Expressão Plástica / Artes Plásticas* e para a reconstrução das concepções sobre o seu valor no currículo da Educação Pré-Escolar, para o que contribuirá a identificação e problematização dos factores influenciadores da acção educativa dos actores educativos.

O desenvolvimento deste estudo e a consequente redacção e organização do presente documento pretenderam contemplar os diversos passos fundamentais ao desenvolvimento de um estudo científico, procurando dar resposta às três questões básicas de uma investigação, nomeadamente: O Quê? Porquê? E Como?

Neste sentido optou-se por organizar o estudo em duas partes, centrando-se a Parte I no *enquadramento teórico* e a Parte II no *estudo empírico*.

Na Parte I, com o capítulo I, procurou-se contextualizar o estudo, identificar o problema e definir os objectivos de pesquisa, através de um processo sustentado nos referentes experienciais e no confronto destes com referenciais teóricos da especialidade; enquadrar a Educação Pré-Escolar, enquanto campo de estudo, procurando-se evidenciar o seu percurso de transformação e a especificidade dos seus princípios e metodologias que a consagram como a 1ª etapa da Educação da Criança.

No capítulo II procurou-se concretizar uma resenha histórica centrada na clarificação dos *acontecimentos chave* que contribuíram significativamente para a transformação e evolução da conceptualização da Educação e Arte em Portugal; aprofundar a compreensão dos domínios de aprendizagem pela *Expressão Plástica / Artes Plásticas*, em geral, e da sua articulação com a *Formação Pessoal* em particular, tendo como contexto a Educação Pré-Escolar; e compreender e clarificar o papel do educador de infância na promoção de aprendizagens significativas no domínio da *Expressão Plástica / Artes Plásticas* em articulação com a *Formação Pessoal e Social*.

Nesta parte do estudo procurou-se atribuir ênfase aos documentos legais vigentes, dado serem esses os principais referentes enquadreadores da acção educativa. Para além desses referentes, procurou-se aprofundar o conhecimento da problemática em estudo, através da pesquisa de referenciais teóricos da especialidade nacionais e internacionais.

A Parte II consiste na documentação do estudo empírico e subdivide-se nos capítulos I, II e III que se referem à caracterização do estudo, aos procedimentos metodológicos, e à discussão dos resultados e conclusão.

No capítulo I é feita a contextualização do estudo, identificam-se os objectivos e questões do estudo, a fundamentação metodológica da investigação e os critérios de selecção dos sujeitos que nele participaram. O capítulo II refere-se aos procedimentos metodológicos da recolha, análise e tratamento da informação. No capítulo III procede-se à discussão dos resultados, enunciam-se as limitações e implicações do estudo.

Por fim, apresentam-se as referências bibliográficas e os anexos: anexos tipo A (em suporte de papel) que integram o guião da entrevista, a transcrição das entrevistas realizadas aos sujeitos do estudo, o quadro de análise da informação recolhida através da entrevista; anexos tipo B (em suporte digital anexo ao documento) que integram imagens recolhidas em contexto e os quadros de análise dos projectos curriculares das educadoras estudadas.

Como principais resultados podemos referir: a relevância da natureza da formação inicial e continuada no domínio da *Expressão Plástica / Artes Plásticas*; da relevância de uma atitude activa na procura de formação contínua; da actualidade e consistência dos pressupostos teóricos fundamentadores e orientadores das práticas das educadoras no domínio da *Expressão Plástica / Artes Plásticas* e relevância da qualidade e natureza dos espaços, materiais, interacção pedagógica e das propostas lúdico-pedagógicas.

Salvaguardando as naturais limitações do estudo e, de acordo com os resultados obtidos considera-se relevante continuar a reflectir de forma fundamentada e crítica, sobre a temática em estudo, de forma a consolidar o reconhecimento da riqueza pedagógica da Arte no desenvolvimento integral da criança e, consequentemente, a proporcionar a todas as crianças vivências significativas neste domínio.

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO I

1. Pressupostos do estudo

Tal como refere Flick (2005, p. 49), “as questões da investigação não surgem do nada” (...) tendo “em muitos casos (...) origem naquilo que o investigador é, na sua história pessoal ou no seu contexto social”. Com base neste pressuposto, exploram-se algumas das razões que motivaram o estudo desenvolvido.

A primeira motivação para este estudo decorre dos referentes experienciais, ou seja, da acção e observação em contextos diversificados da Educação Pré-Escolar, da forma como é desenvolvida a *Expressão Plástica / Artes Plásticas*² pelos Educadores de Infância. Em muitos casos, os profissionais evidenciam não ter presente na sua acção os princípios consagrados no Decreto-Lei 344 de 2 de Novembro de 1990, e nos objectivos da Educação Pré-Escolar preconizados no documento legal e enquadrador – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar³ (M.E./DEB, 1997a) –, não dando resposta às necessidades expressivas das crianças, acabando por desenvolver acções em que a primazia é dada à dimensão assistencial à infância, promovendo com isso a desvalorização da função do Educador de Infância, ainda muito encarada na nossa sociedade como “guardador” de crianças, cujas actividades no âmbito das Expressões apenas servem para “entreter, passar tempo e fazer coisas bonitas”.

Já no percurso de formação inicial a autora deste estudo teve a oportunidade de estudar 3 meses, ao abrigo do Programa ERASMUS, em Bergen na Noruega, o que lhe permitiu vivenciar experiências que despertaram fortemente o interesse para a importância das *Expressões Artísticas* em Educação, mais precisamente na Educação e Cuidados para a Infância e no 1º Ciclo do Ensino Básico. Em consequência dessa experiência surgiu a motivação para o Projecto de Investigação-Acção, realizado em equipa com dois colegas de curso no âmbito da disciplina de *Projecto e*

² Embora conscientes da multiplicidade de conceitos entendidos como mais actuais e abrangentes como *Comunicação Visual*, *Artes Visuais*, *Cultura Visual* e *Educação Visual*² (Althouse, Johnson e Mitchell, 2003; Hernández, 2003; Eça, 2005, 2008) adoptaremos neste estudo a designação *Expressão Plástica / Artes Plásticas*, aglutinando as designações adoptadas pelas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (M.E./D.E.B, 1997a) e o pelo Decreto-Lei 344/90, procurando-se, o mais possível, ser fiéis aos conceitos adoptados pelos documentos legais, que norteiam as acções dos Educadores de Infância em Portugal.

³ Doravante a designar-se O.C.E.P.E (M.E./D.E.B, 1997a).

Acompanhamento de Projecto, no 4º ano de formação inicial em Educação de Infância, com o título “*Educar Pela Arte*”, no qual se procurou aprofundar algumas questões teóricas e práticas, numa área curricular de crescente interesse pessoal e profissional.

O desfasamento entre as expectativas criadas na formação inicial e a natureza das opções oferecidas pelo Sistema Educativo Português levaram a autora deste estudo a desenhar um perfil profissional centrado em actividades profissionais no domínio da Educação que considera enriquecedoras da sua formação continuada como profissional de educação. Esta opção tem vindo a sustentar-se na convicção de que essa via transforma o actor educativo, desperta a sua atenção para as questões educativas, e promove a busca de inovação e mudança, direccionando-se para o desenvolvimento de práticas fundamentadas, que se desejam, construídas com coerência e qualidades pedagógicas e humanas.

Assim, inscrevendo-se nesta história de vida pessoal e profissional, as experiências vividas em contextos educativos e de formação de adultos têm sido diversas, nomeadamente, na formação inicial e contínua de Educadores de Infância e Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico.

É neste percurso profissional que ocorre a inclusão no Projecto MUS-E⁴ – Artistas na Escola e a participação no *Study Group*, promovido pela Istituzione Scuole e Nidi dell’Infanzia – Municipality of Reggio Emilia and Reggio Children, em Reggio Emilia, de 29 de Novembro a 3 de Dezembro de 2004, que vieram reforçar o interesse pelo aprofundamento das questões educativas associadas à temática das Expressões, conduzindo à busca de saberes para a fundamentação e desenvolvimento de concepções e práticas a ela associadas.

Tais componentes de formação têm vindo a proporcionar uma observação directa e indirecta nos contextos educativos de diferentes padrões de actuação, geradora de uma reflexão sistemática sobre as acções educativas e de formação que, tendo como referente as fontes da literatura da especialidade, têm permitido constatar indicadores da desvalorização da *Expressão Plástica / Artes Plásticas* na acção educativa de uma grande parte dos profissionais. Na troca de informação com os Educadores de Infância e Professores do 1º Ciclo, muitas vezes tem sido por eles salientadas, a primazia da Matemática, Ciências e Língua Portuguesa; a insuficiência da formação nas áreas expressivas; a falta de recursos físicos e humanos; a obrigatoriedade do cumprimento

⁴ Projecto europeu de intervenção em contexto escolar, cujos objectivos são: *prevenir a violência e o racismo e combater a exclusão social e o abandono escolar, através das Expressões Artísticas*.

das rotinas e programas [esta última ao nível do 1º ciclo] e da *abordagem aos temas* que integram os planos anuais, *o que não deixa tempo para nada*⁵; a pressão exercida pelos Agrupamentos de Escolas, pelos encarregados de Educação e pelas Direcções das Instituições de cariz privado e solidário, a necessidade de promover o desenvolvimento de aprendizagens *mais académicas*; o receio de explorar técnicas e metodologias desconhecidas, entre outras. Estes argumentos poderão constituir indicadores de uma certa resistência à mudança e, sobretudo, a falta de motivação para a criação de novas dinâmicas, nomeadamente, na organização do espaço e do tempo e da própria compreensão da dimensão educativa da *Expressão Plástica / Artes Plásticas* e das Expressões em geral. Neste sentido, é com frequência que se ouvem discursos reveladores de falta de motivação, como “(...) porque suja muito, porque fica a sala desarrumada”, ou ainda, expectativas de nível baixo sobre as capacidades das crianças, como “(...) porque não vale a pena, elas [crianças] não sabem fazer nada”.

É também neste quadro que, não raras vezes, se observam na prática abordagens à *Expressão Plástica / Artes Plásticas* que evidenciam falta de intencionalidade, centrando-se no resultado final e privando as crianças de experimentarem, explorarem e poderem construir traços da sua identidade criativa.

A confirmar esta percepção e a reforçar a motivação inicial para esta temática de estudo estão as concepções partilhadas pela Professora Maria do Céu Roldão, quando na Semana das Artes⁶, (2006), se referia à *Arte no currículo... ou do direito universal a uma Educação Artística* e aos *Lugares e Não Lugares da Arte no Currículo*. Na sua intervenção a Professora Maria do Céu Roldão, abordou as práticas correntes no actual currículo português que, a seu ver, diminuem a especificidade e valor próprios da Arte, ao entendê-la como um “espaço do talento, entretenimento, decoração, motivação, evasão e acessório”. Por outro lado, alertou para a necessidade de trazer às práticas educativas os *Lugares legítimos da Arte no Currículo*, e que se referem à “apreciação, expressão, produção, compreensão, fruição, enriquecimento, conhecimento e cultura”, só assim atribuindo o verdadeiro valor às *Expressões Artísticas*. Embora a comunicação referida tivesse sido contextualizada no Ensino Básico, considera-se que os pressupostos definidos para a especificidade e valor próprios da Arte são completamente transponíveis para o contexto da Educação Pré-Escolar.

⁵ Afirmações utilizadas no discurso dos profissionais destes dois níveis de Educação sobre o domínio da *Expressão Plástica*.

⁶ Organizada pela Escola Superior de Educação de Viana do Castelo em colaboração com o Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho.

Diferentes perspectivas estudadas por investigadores, diversos actores educativos e entidades responsáveis têm vindo a contribuir para a confirmação do reconhecimento do papel das *Expressões Artísticas* no desenvolvimento do Ser Humano e da própria sociedade. Simultaneamente, essa confirmação tem vindo também a gerar inquietações, dada a constatação de que uma grande parte das práticas observadas e os relatos de estudos desenvolvidos neste domínio revelam um longo caminho a percorrer para uma *Educação Artística*, e Educação em geral, de qualidade para Todos.

1.1. Identificação e definição do problema de estudo

No seguimento da contextualização da motivação primeira para este estudo e da abordagem a alguns pressupostos que constituem referentes de pesquisa, análise e reflexão, torna-se agora pertinente identificar e definir o problema que se pretende estudar.

Na sequência das inquietações já manifestadas no ponto anterior relativamente à percepção da desvalorização e inconsistência da qualidade das acções educativas no domínio da *Expressão Plástica / Artes Plásticas*, o interesse deste estudo centra-se na procura da identificação dos factores que influenciam a existência ou não de intencionalidade educativa da *Expressão Plástica / Artes Plásticas* em articulação com a *Formação Pessoal e Social* das crianças.

Procura-se problematizar o pensamento e a acção dos educadores de infância de forma a encontrar uma explicação inteligível que possibilite a compreensão do valor atribuído a esta dimensão curricular na Educação Pré-Escolar. Pretende-se estudar, de um modo o mais aprofundado possível, *O Lugar e o Não Lugar da Expressão Plástica / Artes Plásticas nos Projectos Curriculares e nas acções dos Educadores de Infância*, ou seja, o que pode e não pode ser verdadeiramente designado por *Expressão Plástica / Artes Plásticas* em contexto da Educação Pré-Escolar.

Assim, o objectivo geral do estudo é o seguinte: procurar contribuir para a compreensão das concepções subjacentes às práticas educativas dos Educadores de Infância no domínio da *Expressão Plástica / Artes Plásticas*.

Para clarificar o objectivo geral desenharam-se dois objectivos específicos:

- Identificar a natureza das práticas educativas e os possíveis factores influenciadores de práticas inconsequentes para o desenvolvimento da criança, no âmbito da *Expressão Plástica / Artes Plásticas* em articulação com a *Formação Pessoal e Social*.
- Problematizar os fenómenos educativos estudados para a (re)construção de concepções sobre o valor da *Expressão Plástica / Artes Plásticas* no Currículo da Educação Pré-Escolar, que possam conduzir à mudança na formação dos profissionais.

Com a concretização destes objectivos esperamos contribuir para a desconstrução do papel meramente lúdico e de *ocupação de tempos livres* da *Expressão Plástica / Artes Plásticas* em articulação com a *Formação Pessoal e Social*, assim como para uma melhor compreensão e enriquecimento de perspectivas sobre o seu lugar [da *Expressão Plástica / Artes Plásticas*] no Currículo do Educador de Infância, bem como para a optimização das funções docentes da autora deste estudo, enquanto formadora destes profissionais.

2. A Educação Pré-Escolar como primeira etapa da Educação da Criança

“Educar significa, etimologicamente, “elear”, “tornar maior” e aplica-se ao desenvolvimento das faculdades do homem, intelectuais e físicas. Há educação quando alguém (...) ajuda a descobrir os seus próprios limites e a superá-los. (...) [Neste sentido], a educação não consiste em transmitir ao aluno o saber acumulado pelo mestre; deve antes levá-lo a ser capaz de encontrar por si próprio o alimento que mais lhe convenha. (...) [Sendo que] o objectivo de um ensino ideal não é atulhar a memória, mas formar espíritos independentes e ágeis” (Guedes, 2004, p.2965).

Tal como nos outros países, também em Portugal a Educação Pré-Escolar se desenvolveu por influência do devir histórico, isto é das mudanças ocorridas nos domínios políticos, económicos, sociais e culturais (Pinto e Sarmento, 1997; Cardona, 1998; Sarmento, 2003; Ferreira, 2000, cit. por Pires, 2007, p.25).

Os primeiros *jardins de infância* foram criados no século XIX, por intelectuais portugueses conhecedores das correntes progressistas europeias. Neste contexto foi fundado o primeiro jardim de infância Froebel, em Lisboa, em 1882. Simultaneamente, João de Deus, pedagogo e poeta português apoiado pelo seu filho, João de Deus Ramos, desenvolveu um método de iniciação à leitura, tendo criado escolas móveis que aplicavam o método João de Deus, intencionalmente voltado para o combate ao analfabetismo, muito significativo em Portugal nessa época. Mais tarde, esse método, que aprofundaremos mais à frente, viria a originar a criação de uma rede de instituições privadas de Educação Pré-Escolar que ainda hoje está disseminada um pouco por todo o país (Vasconcelos, 2000a).

Como referem Vasconcelos (*op. cit.*) e Gaspar (1990, cit. por Serra, 2004, p.49), outros pedagogos portugueses manifestaram a sua preocupação com a educação na infância, nomeadamente José Augusto Coelho, referenciado como o primeiro impulsionador da construção do currículo para a Educação Pré-Escolar em Portugal, e como construtor de um programa que identificava os conteúdos e as actividades a desenvolver, pelas crianças na *escola infantil*, que tinha como “grande objectivo o desenvolvimento psicomotor, afectivo, social, estético e intelectual” da criança.

Em contexto urbano, as perspectivas destes pedagogos impulsionaram a abertura de instituições de atendimento à criança com fins sociais. Estas instituições eram asseguradas por organismos de solidariedade social e acolhiam crianças provenientes de meios socio-económicos desfavorecidos. Com a extinção da monarquia, foi instituído o *ensino infantil* no sistema educativo público destinado a crianças de ambos os géneros, com idades compreendidas entre os quatro e os sete anos. Nesse sentido, progressivamente a protecção e assistência à infância foram-se distanciando de uma dimensão de caridade, passando a constituir um dever público (Lopes, 1993, cit. por Vilarinho, 2004), o que se pode verificar com a fundação, entre 1910 e 1926, de algumas escolas e a promoção da formação específica de profissionais para esse nível de *ensino*. No entanto, a actuação dos primeiros governos da República não favoreceu o desenvolvimento da Educação de Infância.

Ao assumir o poder, em 1926, António de Oliveira Salazar considerou que os custos eram demasiado elevados para a percentagem reduzida de crianças que frequentavam a Educação Pré-Escolar, tendo declarado, em 1937, a extinção da Educação de Infância do sistema educativo português, passando a educação das crianças

para a responsabilidade das mães, apoiadas pela Obra Social das Mães pela Educação Social (M.E./D.E.B., 2000; Vasconcelos, 2000a).

Neste contexto de mudança, foram-se desenvolvendo algumas iniciativas de cariz social e solidário, apoiadas por redes de apoio social como as Misericórdias, e privado, sob a orientação da Inspeção Geral da Educação, estas últimas reservadas às crianças das classes mais favorecidas económica e socialmente.

A proclamação pela Assembleia Geral das Nações Unidas da Declaração Universal dos Direitos do Homem em 10 de Dezembro de 1948, e da Declaração dos Direitos da Criança, em 1959 constituíram marcos relevantes na reconfiguração da História da Humanidade, em particular no despertar de uma nova consciência sobre as necessidades educacionais da criança. Os art.ºs 25.º e 26.º da Declaração Universal dos Direitos do Homem são bastante explícitos quanto a esta concepção, ao defender que a “maternidade e a infância têm direito a ajuda e a assistência especiais [e que] todas as crianças (...), gozam da mesma protecção social” (art.º 25.º). O mesmo documento, em nosso entender, também sustenta, o entendimento da necessidade de uma comunhão entre as componentes assistencial e educativa e de apoio às famílias quando é referido que “toda a pessoa tem direito à educação (...) [que] deve ser gratuita (...), visar a plena expansão da personalidade humana (...), [o] reforço dos direitos do homem e das liberdades fundamentais e (...) [também] favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos (...)” (art.º 26.º).

Pertencendo aos pais a “prioridade do direito de escolher o tipo de educação a dar aos filhos” (art.º 26.º), o que se vem a verificar nas linhas de base da legislação referente à Educação em geral subsequente, e no alargamento da rede e na articulação entre Ministérios, numa procura de maior e melhor oferta no atendimento à criança e suas famílias. Embora saibamos e, como refere Vilarinho (2004) que nem todos os indivíduos vêm cumpridos esses direitos ainda na actualidade, esta Declaração vem proclamar o direito ao respeito por cada sujeito, enquanto ser único, com uma identidade, consciência e liberdade de expressão e de escolha próprias, numa perspectiva que encerra direitos e obrigações. Para tal, a Educação é fundamental, pois um dos seus papéis consiste na formação de cidadãos autónomos, livres e solidários, como é preconizado nos princípios gerais da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, que viria a ser promulgada em 1997 (art.º 2.º do Capítulo II).

No que refere à Declaração dos Direitos da Criança, em 1959, fora estabelecido um conjunto de princípios, alguns dos quais já proclamados na Declaração de Genebra

dos Direitos da Criança de 1924, também reconhecidos na Declaração Universal dos Direitos do Homem de 1948. Em termos gerais, a Declaração tem como principal objectivo estabelecer a criação de um sistema de protecção social que proclama o direito a uma infância digna e feliz, numa perspectiva do sucesso da criança e da sociedade, consubstanciados na defesa dos princípios da dignidade humana, da igualdade e da equidade a nível mundial. Assim, partindo do princípio de que a criança é um ser que não tem “maturidade física e mental [e que por isso] precisa de protecção e cuidados especiais, inclusive protecção legal apropriada, antes e depois do nascimento” é dever da família, do Estado e da Sociedade em geral, desencadear a tomada de medidas legislativas e operacionais que assegurem o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à cultura, à liberdade e à convivência familiar e comunitária da criança independentemente da sua condição desenvolvimental, cultural, de género, de raça, religiosa, social ou de outra natureza. Além disso, é também dever de todos os actores sociais anteriormente referidos, proteger a criança de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência e opressão (art.º 9.º). A Declaração dos Direitos da Criança sustenta-se, também, numa perspectiva de universalidade e de igualdade de direitos, no sentido de criar condições geradoras de maior liberdade, justiça e paz para todas as crianças do Mundo. Neste sentido, além de estabelecer a Educação como um direito da criança afirma o seu papel fundamental para “(...) promover a sua cultura geral e capacitá-la, em condições de iguais oportunidades, desenvolver as suas aptidões, a sua capacidade de emitir juízo e o seu senso de responsabilidade moral e social, e a tornar-se um membro útil na sociedade” (Princípio 7º) (Declaração dos Direitos da Criança, 1959).

Mais tarde, em 1990, viria a ser ratificada por Portugal a Convenção sobre os Direitos da Criança já adoptada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, em 20 de Novembro de 1989, que no seguimento da Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948) e da Declaração dos Direitos da Criança (1959), viria a reafirmar o direito de todas as crianças à Saúde, Educação, Igualdade e Protecção.

Nesta conjuntura, nos anos 60 do século XX e, embora em número reduzido, foram instituídas creches e serviços de guarda para auxiliar os pais trabalhadores, no seguimento do apoio que o Ministério da Saúde e Assistência dava a essas famílias.

Em 1973 ocorreu uma reintegração da Educação Pré-Escolar no sistema educativo português pelo Ministério da Educação, embora só em 1974 lhe tenham sido atribuídas competências da administração do sector público da educação. Além destas

competências passou também a ser função do Ministério da Educação, em conjunto com a Inspeção Geral da Educação, fornecer apoio de carácter pedagógico às instituições de Educação Pré-Escolar privadas com fins lucrativos e do sector cooperativo (M.E./D.E.B., 2000). Com o 25 de Abril de 1974 as iniciativas populares baseadas na valorização do contributo das mulheres para a economia e cultura portuguesas e o crescente ingresso da mulher na vida profissional vieram revitalizar a Educação de Infância, como resposta à necessidade de criar instituições com carácter assistencial à criança. Neste sentido, “estender o acesso à Educação Pré-Escolar a toda a população tornou-se um desígnio nacional, tendo em vista atenuar rapidamente as diferenças socio-económicas e culturais, promover o bem-estar social e desenvolver as potencialidades das crianças” (Vasconcelos, 2000a, p.4).

No seguimento destas transformações políticas, económicas, sociais e culturais, começa a emergir uma nova valorização da criança na sociedade e na família, como é também defendido na Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948) e na Declaração dos Direitos da Criança (1959). Como forma de responder à necessidade de coordenar esforços na organização da Educação Pré-Escolar é decretada a Lei 5/77 que estabelece o sistema público da Educação Pré-Escolar e, em 1979, é promulgado o Estatuto dos Jardins de Infância, através do Decreto-Lei 542/79. Neste contexto, esta etapa da educação passou a ter dois tipos de tutela: Ministério da Educação e Ministério do Emprego e Segurança Social.

É a partir de 1978 que o Ministério da Educação inicia a implementação de uma rede de instituições de Educação Pré-Escolar que, de acordo com Bairrão e outros (1989, cit. por M.E./D.E.B., 2000, p.180) e Vasconcelos (2000a), veio conduzir, entre 1978 e 1988, a um aumento de vagas no sector público bastante significativo em comparação ao número de vagas criadas no sector privado. Ainda assim, comparativamente a outros países europeus a taxa de cobertura da Educação Pré-Escolar em Portugal revelou-se muito baixa e insuficiente para atender às necessidades da população (M.E./D.E.B., 2000, p. 180; Vasconcelos, 2000a). O aumento do número de vagas no sector público evidencia maior oferta, no entanto, não significa que essa melhoria em termos quantitativos tenha correspondido a uma melhoria qualitativa dos serviços de educação prestados, dado que essa dimensão não constituiu prioridade até aos anos 90 do século XX (M.E./D.E.B., 2000).

De facto, até 1997 não é fácil encontrar-se na legislação portuguesa uma definição sistemática do currículo em Educação Pré-Escolar. Ainda assim, com a

promulgação da Lei de Bases do Sistema Educativo em Outubro de 1986 (Decreto-Lei 46/86), a Educação Pré-Escolar é já referenciada como parte integrante do sistema educativo (art.º 4.º) tendo definido o seu público-alvo crianças dos 3 anos até à idade da entrada no ensino básico e os seus objectivos (art.º 5.º) que integram algumas indicações de carácter curricular: ao nível do desenvolvimento moral e do sentido de responsabilidade da criança; do desenvolvimento das suas capacidades de expressão, comunicação e imaginação criativa, e da educação para a saúde individual e colectiva, privilegiando a componente lúdica (Serra, 2004). Além destes aspectos, o mesmo Decreto-Lei designa o Ministério da Educação como responsável pela política educativa, e refere a necessidade de se desenvolverem “conteúdos, técnicas, métodos e técnicas apropriados” em articulação com a família (ponto 2 do art.º 4.º).

Relativamente à articulação entre os diferentes ciclos de ensino, o Decreto não faz qualquer referência à Educação Pré-Escolar. O mesmo se verifica no que refere ao desenvolvimento curricular, o que poderá ser interpretado como uma desvalorização da componente educativa da Educação Pré-Escolar (art.º 47.º). Contudo, este Decreto-Lei veio promulgar a atribuição da qualificação profissional dos Educadores de Infância através da formação desenvolvida quer em Escolas Superiores de Educação, quer em Universidades, o que ainda se mantém na actualidade (art.º 3.º, alínea b).

Este Decreto-Lei veio, também, consagrar a criação do Conselho Nacional de Educação (art.º 46.º), que embora não exclusivamente vocacionado para a Educação Pré-Escolar, desenvolveu um trabalho muito relevante no sentido de procurar o “desenvolvimento, implementação e consolidação de uma prática de Educação Pré-Escolar de qualidade” (Serra, 2004, p.64), realizando várias publicações e pareceres que fomentaram a discussão sobre a Educação Pré-Escolar em Portugal no domínio do desenvolvimento curricular e da qualidade da acção educativa em contextos de Educação e Cuidados para a Infância.

Em 29 de Agosto de 1989 foi publicado o Decreto-Lei 286, que definiu os planos curriculares dos ensinos básico e secundário e, embora em termos curriculares, não se tenha manifestado relativamente à Educação Pré-Escolar, estabeleceu a inscrição dos filhos em programas de Educação Pré-Escolar (sobretudo no ano que antecede o ingresso no 1º ciclo), como um direito dos pais e anunciou a publicação futura de um diploma definidor de “normativos gerais de carácter técnico-pedagógico” e outros aspectos específicos da Educação Pré-Escolar (*op. cit.*, p.65), que viria a acontecer com a publicação da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar em 1997.

Neste contexto, foi convidado em 1994 pelo Conselho Nacional de Educação, João Formosinho, professor e investigador da Universidade do Minho, que procedeu a um estudo sobre a Educação Pré-Escolar, a partir do qual emitiu um Parecer, identificando alguns aspectos a melhorar, nomeadamente a ausência de articulação entre os serviços dos Ministérios que tutelavam a Educação; a precariedade da transição entre a Educação Pré-Escolar e o nível de ensino seguinte; a preponderância do papel assistencial em detrimento da intencionalidade educativa; e a disparidade entre as condições de trabalho e salários dos educadores de infância. Deste Parecer advieram também recomendações, no sentido do Estado ser mais activo financeira e organizacionalmente na implementação e supervisão do sistema de Educação Pré-Escolar (Ribeiro, 1996; Vasconcelos, 2000a). Estes acontecimentos tiveram um papel relevante na mediatização da Educação Pré-Escolar, trazendo-a para “o debate público e a agenda política, tornando-a motivo de interesse nacional” (*op. cit.*, 2000a, p.6).

Seguiu-se o Relatório Estratégico para o Desenvolvimento e Expansão da Educação Pré-Escolar (Formosinho e Vasconcelos, 1996) que originou, em 1996, o *Programa para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar em Portugal*, da responsabilidade dos Ministérios da Educação, do Trabalho e Solidariedade e do Equipamento, Planeamento e Administração do Território. Este Programa propôs o alargamento da Educação Pré-Escolar, sustentado no estabelecimento de parcerias e relações de colaboração entre as crianças, famílias, profissionais de educação, autarquias, instituições privadas e de cariz social, a sociedade civil e o governo, tendo este último funções de orientação e regulação desse processo (M.E./D.E.B., 2000).

O Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar era coordenado pela Directora do Departamento da Educação Básica sob a responsabilidade da Secretária de Estado para a Educação e a Inovação e funcionou durante três anos, tendo a partir de 1996 ficado com a responsabilidade de regulamentar e orientar todas as instituições de Educação Pré-Escolar. Assim, os objectivos principais da sua actuação situavam-se na:

“(…) concepção de linhas de acção relativas ao Programa de Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar, através [da] elaboração de normativos que enquadrem o seu desenvolvimento [e o] desenvolvimento de propostas na área da intervenção pedagógica, nomeadamente as linhas de orientação curricular, a organização pedagógica e a formação de educadores; a promoção e o acompanhamento das medidas de desenvolvimento do Programa; [e

a] criação de incentivos ao lançamento de programas de inovação, de formação e de pesquisa, em articulação com outros serviços e entidades (...)" (Vasconcelos, 2000a, p.8).

O Gabinete integrava representantes de vários departamentos dos Ministérios da Educação e do Trabalho e Solidariedade Social e de um Conselho Consultivo que contava com a participação da Associação Nacional dos Municípios Portugueses, da União das Instituições Particulares de Solidariedade Social, da Associação dos Estabelecimentos do Ensino Particular e Cooperativo e da União das Misericórdias, e de investigadores do domínio da Educação Pré-Escolar (Vasconcelos, 2000; M.E./D.E.B., 2000). Essa diversidade de perspectivas gerou, por vezes, dificuldades na tomada de decisões consensuais, o que dificultou a resolução de problemas de carácter pedagógico e administrativo, e que no relatório da M.E./D.E.B. (2000) é atribuído, ao facto de não existir articulação com a Secretaria de Estado da Administração Educativa. Ainda assim, com o intuito de promover a igualdade na qualidade pedagógica e de apoio social das instituições educativas, foi realizado todo um trabalho de pesquisa e consulta a diversos intervenientes no domínio da Educação para a concretização de Linhas Orientadoras comuns e celebrados protocolos entre os Ministérios envolvidos e os parceiros já enunciados na composição do Conselho Consultivo do Gabinete.

Neste contexto e na sequência do *Programa para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar em Portugal* foi apresentada à Assembleia da República, a 10 de Fevereiro de 1997, a Lei-Quadro para a Educação Pré-Escolar (Vasconcelos, 2000a), também norteadas pelos princípios definidos na Lei de Bases do Sistema Educativo e que vem consagrar a Educação Pré-Escolar como a *primeira etapa da educação ao longo da vida*, definindo o papel participativo das famílias e os papéis estratégicos do Estado, das autarquias e da iniciativa particular, cooperativa e social (M.E./D.E.B., 1997b). A procura de articulação de esforços entre os Ministérios da Educação e da Solidariedade traduz a vontade de sistematizar e validar as componentes educativa e social da Educação Pré-Escolar, assim como de criar uma *rede nacional* neste nível de Educação formada por instituições de carácter público, privado e solidário, que dê resposta à especificidade das necessidades dos contextos locais, embora regidas por regras comuns como garantia da equidade dos serviços educativos e sociais prestados.

Com a atribuição da tutela pedagógica única ao Ministério da Educação, em 1997, fica determinado o seu papel na tomada de decisões ao nível estrutural,

financeiro, organizacional e pedagógico. As medidas tomadas procuram assim garantir:

“(...) enquadramento normativo unificado, em orientações curriculares gerais, em regras sobre a habilitação docente e a formação dos profissionais de educação de crianças, válidas para todos os contextos, em definição dos critérios gerais de qualidade dos serviços prestados e da avaliação do seu cumprimento, e (...) na montagem efectiva de um serviço de controlo e de inspecção [que garanta a operacionalização das linhas de actuação definidas] (Formosinho, 1997, p.35).

Em termos legais, fica promulgado o carácter de gratuidade da componente educativa da Educação Pré-Escolar e a primeira referência à relevância da definição de orientações de natureza curricular, com o intuito de validar a acção educativa desenvolvida nos contextos de Educação Pré-Escolar. Neste sentido, a implementação da Lei Quadro constitui para a Educação Pré-Escolar uma etapa fundamental da sua afirmação no âmbito educativo, assim como do estatuto dos Educadores de Infância, ou seja, ficam definidas as “linhas de orientação (...) [que apontam] os conhecimentos, os processos e as atitudes que devem ser aprendidas, linhas que representam a explicitação do trabalho pedagógico dos educadores de infância e permitem clarificar o seu estatuto” (Formosinho, 1997, p.35).

Estes pressupostos podem constatar-se nos objectivos definidos no art.º 10.º da Lei supracitada que se situam na promoção do desenvolvimento socio-emocional das crianças, e também no seu desenvolvimento intelectual e educação para a cidadania, numa perspectiva de atenuar o impacto das assimetrias sociais e culturais, e de garantir a igualdade de oportunidades, independentemente do modelo curricular adoptado pelas equipas educativas (Vasconcelos, 2000a; Serra, 2004). A definição da existência de uma direcção pedagógica por estabelecimento de educação foi também uma estratégia para procurar garantir a operacionalização dos pressupostos ao nível das linhas de orientação curricular e da coordenação educativa (art.º 11.º).

Outros aspectos inovadores face à legislação anterior prendem-se com a proposta da criação de condições de aproximação dos diferentes ciclos educacionais, nomeadamente, através de uma articulação curricular efectiva entre a Educação Pré-Escolar e os níveis de Ensino subsequentes, e da implementação futura de orientações curriculares comuns a todas as instituições de Educação Pré-Escolar (alínea b do art.º

8.º da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar), embora a este nível continue a não ser contemplada a Educação para Crianças dos 0 aos 3, como analisaremos adiante.

Tal como é definido na alínea b do art.º 8.º da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, foi publicado em 1997 o documento das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (M.E./D.E.B, 1997a), medida que procurou garantir a melhoria da qualidade da Educação Pré-Escolar em Portugal, procurando transformá-la em “motor de cidadania, alicerce de uma vida social, emocional e intelectual, que seja um todo integrado e dinâmico para todas as crianças portuguesas” (Vasconcelos, 1997, p.7).

Neste sentido, foram definidos referenciais comuns, consubstanciados num “conjunto de princípios gerais pedagógicos e organizativos”, para sustentar a tomada de decisões dos educadores de infância relativamente à acção educativa nos contextos que a integram, independentemente da sua tipologia ou modalidade (M.E./D.E.B, 1997b, p.127). No seguimento destas ideias, e tal como refere Vasconcelos (1997a, p.7), pretende-se que estas Orientações constituam “um *ponto de apoio*” para os educadores, assim como um “*espelho da sua coerência profissional*”, que por sua vez contribuirá para uma maior afirmação social da Educação Pré-Escolar enquanto primeira etapa da Educação Básica, que integra num processo de Educação que se desenvolverá ao longo da vida. Deste modo, o educador assume a responsabilidade pela construção e gestão do currículo, em articulação com os restantes intervenientes no processo educativo, de acordo com as especificidades do contexto.

Tal como a própria designação indica as O.C.E.P.E (M.E./D.E.B, 1997a), são um referente para o educador de infância, permitindo a cada profissional a construção do seu Projecto Curricular, de acordo com as singularidades dos contextos e dos sujeitos, crianças, e com os quais interactuam. Tal como refere Serra (2004), o seu carácter de abertura, não prescritivo, não normativo, permite a cada profissional tecer interpretações e adequações no quadro de diversas perspectivas curriculares, demarcando-se desta forma, do conceito de programa proposto por Zabalza (1998).

Além da procura de uma melhoria da acção educativa dos educadores de infância, as O.C.E.P.E (M.E./D.E.B, 1997a) constituíram também um instrumento relevante na atribuição de visibilidade e consequente reconhecimento do papel da Educação Pré-Escolar e dos seus profissionais. Nesse processo de atribuição de visibilidade e reconhecimento estão também integradas as famílias, outros níveis de educação e a comunidade em geral, que tal como refere Silva (2001, cit. por Serra,

2004, p.69), só poderão participar e envolver-se activamente se conhecerem e compreenderem o que é desenvolvido no contexto educativo da Educação Pré-Escolar.

A relevância das O.C.E.P.E (M.E./D.E.B, 1997a) evidencia-se na articulação com os princípios e objectivos gerais expressos também na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, razão que justifica uma análise mais aprofundada neste texto.

Assim, o documento organizado em duas partes distintas: *Princípios Gerais*, que encerram em si o princípio geral e os objectivos pedagógicos supracitados, os fundamentos e organização das orientações globais para o educador; e *Intervenção Educativa*, que compreende a organização do ambiente educativo, a definição das áreas de conteúdo e considerações sobre a continuidade educativa.

Relativamente ao princípio geral e aos objectivos pedagógicos enunciados na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, como já foi referido, além de definirem a Educação Pré-Escolar como a primeira etapa da Educação Básica defendem o seu papel de complementaridade relativamente à acção educativa da família, através do desenvolvimento de uma relação de articulação activa e recíproca de forma a favorecer o sucesso do processo de desenvolvimento da criança.

Os nove objectivos gerais pedagógicos que decorrem do princípio enunciado, centram-se, essencialmente, na defesa da igualdade de oportunidades e na promoção do desenvolvimento integrado e integral da criança. Após uma análise dos objectivos, pode concluir-se que estes procuram orientar práticas sustentadas em princípios pedagógicos e deontológicos que não negligenciem as especificidades desenvolvimentais, familiares e sociais das crianças, e que incentivem a participação activa da criança na construção do seu desenvolvimento e aprendizagem, e o envolvimento das famílias e comunidade nas instituições educativas.

Em termos gerais, as O.C.E.P.E (M.E./D.E.B, 1997a) procuram salvaguardar a criação das condições consideradas necessárias que permitam a todas as crianças iniciar um processo de educação que continuará ao longo da vida, usufruir da igualdade de oportunidades e desenvolver competências de aprendizagem – aprender a aprender. Nesse sentido, não se coadunam com a perspectiva de preparação das crianças para futuras aprendizagens escolares e defendem o papel da Educação Pré-Escolar na criação de oportunidades de vivência de situações promotoras do desenvolvimento de aprendizagens significativas fundamentais para a construção de competências e saberes para continuar a aprender ao longo da vida.

Para tal, é fundamental que a acção do educador se sustente numa pedagogia organizada e estruturada, baseada no estabelecimento de interacções de qualidade e no desenvolvimento da dimensão colaborativa. Além desses aspectos, são também privilegiadas as componentes lúdica e experimental, que visam responder adequadamente a todas as crianças, através da adopção de uma pedagogia diferenciada, inclusiva e intencional, que respeite e se adeque à singularidade de cada criança, enquanto sujeito activo do seu processo de desenvolvimento. Assim, o processo de ensino e de aprendizagem parte dos conhecimentos prévios e cultura das crianças, assentando numa perspectiva da construção articulada do saber, sustentando-se numa abordagem pedagógica inter e multidisciplinar, integrada e integradora das áreas de conteúdo como, “âmbitos de saber (...) que incluem diferentes tipos de aprendizagem, não apenas conhecimentos, mas também atitudes e saber-fazer” (M.E./D.E.B, 1997a, p.14).

No referente às orientações para a acção do educador é salientado que “a intencionalidade do processo educativo, que caracteriza a acção profissional do educador, passa por diferentes etapas interligadas que se vão sucedendo e aprofundando” (*op. cit.*, 1997a, p.25), nomeadamente: *observar, planejar, agir, avaliar, comunicar e articular*. Assim, o educador deverá partir da *observação* de cada criança em particular, e do grupo em geral, como forma de tomar conhecimento das suas capacidades individuais e colectivas e de procurar atender, de forma diferenciada, aos seus conhecimentos prévios, interesses, dificuldades, recolhendo ainda, todas as informações que considere relevantes sobre o contexto familiar e o meio de proveniência das crianças, para melhor a conhecer. As informações recolhidas através da observação deverão constituir a base do desenho dos projectos e *planificações*, para o desenvolvimento de experiências e situações de aprendizagem suficientemente desafiadoras e estimulantes para as crianças no processo educativo. Deste modo, o educador poderá *agir* de acordo com uma perspectiva intencional e perspicaz, integrando as situações imprevistas, mas potenciadoras da transformação e enriquecimento das suas práticas educativas. Neste alinhamento, é fundamental que o educador *avalie* o seu processo de acção e os seus efeitos, o que implica adquirir consciência da sua acção e dos seus resultados. Esta etapa exige ao educador o desenvolvimento de uma capacidade de reflexão sistemática *sobre a acção, na acção e para a acção*, com um carácter cíclico, como veremos mais adiante, acerca da intencionalidade educativa. O conhecimento que o educador vai construindo sobre a

criança, o grupo e a sua evolução, deve ser *partilhado* com todos os intervenientes do processo educativo, nomeadamente com os demais elementos da equipa educativa e os encarregados de educação, favorecendo assim um maior conhecimento da criança e, conseqüentemente, o desenvolvimento de uma acção mais adequada às suas características específicas. Esta partilha permite também desenvolver outra das etapas relevantes que é a *articulação* dos sistemas que influenciam o desenvolvimento equilibrado da criança, ou seja, o envolvimento e a cooperação com as famílias e outros parceiros.

A organização do ambiente educativo é considerada o “suporte do trabalho curricular do educador” (*op. cit.*, 1997a, p.31), devendo sustentar-se na perspectiva sistémica e ecológica do desenvolvimento humano, como defende Bronfenbrenner (1979), criando assim oportunidades para que a criança possa interagir com diferentes contextos e sistemas, favorecendo essa interacção um processo de desenvolvimento equilibrado. O conceito da organização do ambiente educativo integra a organização do grupo, do espaço e do tempo; a organização do meio físico e das dinâmicas institucionais, e ainda, a organização do estabelecimento de interacções com as famílias e outros parceiros educativos.

As áreas de conteúdo da Educação Pré-Escolar têm, de certa forma, alguma correspondência com as áreas definidas no programa do 1º ciclo, integrando vários domínios e subdomínios. Para o contexto da Educação de infância no qual nos situamos, estão definidas três grandes áreas de conteúdo: Área de Formação Social e Pessoal, Área de Expressão e Comunicação e Área do Conhecimento do Mundo. A Área da Expressão e Comunicação comporta três domínios, nomeadamente: Expressões Motora, Dramática, Plástica e Musical; Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, e Matemática.

Embora todas as áreas de conteúdo se articulem e sejam transversais no processo de desenvolvimento da criança, a Formação Social e Pessoal assume um papel muito relevante no processo educativo, na medida em que é considerada como a mais transversal e integradora de todo o processo educativo (M.E./D.E.B, 1997a). Neste sentido, e na continuidade dos valores que têm vindo a sustentar a Educação Pré-Escolar, esta área de conteúdo integra e integra-se em todas as outras, quando o pressuposto basilar subjacente às práticas educativas, considera que todas as experiências que a criança vive constituem oportunidades de se relacionar “consigo própria, com os outros e como mundo, num processo que implica o desenvolvimento de atitudes e valores” (Silva, 1996, p.46, cit. por Serra, 2004, p.72).

Através da Área de Expressão e Comunicação procura-se proporcionar a todas as crianças a apropriação de diversas formas de experimentação e de formas de expressão, que favoreçam a sua comunicação, através da vivência de um processo intencional, rico em situações educativas diversificadas e progressivamente mais complexas. Esta é a área de conteúdo, por excelência, que contempla domínios. Esta apropriação não pretende isolar outros domínios da aprendizagem, mas reflectir a sua especificidade pedagógica numa perspectiva de acção integrada, como analisaremos adiante.

A Área do Conhecimento do Mundo constitui uma forma pedagógica basilar para transformar os saberes prévios sobre os fenómenos do quotidiano em saberes estruturados através de estratégias que conduzam a um pensamento mais reflectido sobre as observações e experiências, para sensibilizar para o rigor e metodologias científicas, para a geografia, para a história e cultura, entre outros aspectos. Tal como em outras áreas, propõe-se como ponto de partida a curiosidade natural das crianças e o seu questionamento acerca dos porquês que conduzirá à criação de oportunidades de observação, experimentação e levantamento de hipóteses explicativas, de fazer descobertas, construir saberes, quando o educador intencionalmente usa estratégias direccionadas para esses objectivos.

No que refere ao processo de continuidade educativa é função do educador desencadeá-lo desde a integração até à saída da Educação Pré-Escolar, através do desenvolvimento de uma acção cooperativa entre os profissionais dos níveis de ensino implicados, as crianças e as famílias, tendo como objectivo facilitar a transição da criança entre diferentes contextos educativos, de forma harmoniosa e sem causar angústia, ou seja, o que Bronfenbrenner (1979) designa por transição ecológica no desenvolvimento da criança.

Pela relevância de que se reveste a intencionalidade educativa para evidenciar o valor da Educação Pré-Escolar como primeira etapa da Educação Básica, detemo-nos agora numa abordagem mais aprofundada. A intencionalidade educativa deve assim revestir todas as acções do educador, não só na acção pedagógica directa com as crianças, como em todas as dimensões pré e pós acção. Tal como enunciado quando nos referimos às etapas a desenvolver pelo educador, a intencionalidade educativa pressupõe que este “reflecta sobre a sua acção e a forma como a adequa às necessidades das crianças, e ainda, sobre os valores e intenções que lhe estão subjacentes. Esta reflexão é anterior à acção, ou seja, supõe planeamento; acompanha a acção no sentido

de a adequar às propostas das crianças e de responder a situações imprevistas; realiza-se depois da acção, de forma a tomar consciência do processo realizado e dos seus efeitos” (M.E./D.E.B, 1997a, p.93).

De acordo com o pressuposto anterior, a acção da equipa educativa deve ter por base quadros conceptuais que garantam a sua qualidade científica e pedagógica, junto das crianças e da comunidade com quem interactiva. Na definição do perfil geral dos educadores de infância e professores dos ensinos básico e secundário, no Decreto-Lei 240/2001 de 30 de Agosto, é bastante explícita a determinação das dimensões básicas do Ser educador e professor nos níveis de ensino referenciados, evidenciando as dimensões definidas – profissional, social e ética; do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; da participação na escola e na relação com a comunidade; e do desenvolvimento profissional ao longo da vida – a relevância da transversalidade dos Saberes do Ser Pessoal e Profissional e a tomada de consciência do sentido de responsabilidade social e educativa dos docentes.

Para além da definição dos perfis que devem caracterizar o desempenho profissional do educador e do professor, este Decreto-Lei evidencia também “(...) as respectivas exigências de formação inicial, sem prejuízo da indispensabilidade da aprendizagem ao longo da vida, para um desempenho profissional consolidado e para a contínua adequação destes aos sucessivos desafios que lhe são colocados” (Decreto-Lei 240/2001).

A publicação do Decreto-Lei 241/2001 vem reafirmar a Educação Pré-Escolar como parte integrante do sistema educativo nacional e os educadores como profissionais docentes com igual estatuto aos docentes do ensino básico. Além disso, vem também assumir especial relevância na organização da formação inicial e na acreditação dos respectivos cursos de Educação de Infância e docentes do 1º ciclo do Ensino Básico. Embora o perfil definido tenha em vista uma orientação da formação do educador de infância para contextos de Educação Pré-Escolar, não exclui a relevância dessa formação para o desempenho de funções pedagógicas a desenvolver pelos mesmos profissionais em contextos educativos, com crianças em idades inferiores aos três anos de idade.

Além dos aspectos que vimos a salientar, este Decreto-Lei vem, ainda, reforçar outros já evidenciados no Decreto-Lei 240/2001 e nas O.C.E.P.E (M.E./D.E.B, 1997a), no domínio da organização curricular, referindo-se às competências da observação, planificação, acção, avaliação, comunicação e articulação, explanando cada uma destas

fases e reafirmando as competências que são atribuídas aos profissionais deste nível educativo. É também referido que o educador de infância deve mobilizar os conhecimentos e competências necessárias ao desenvolvimento de um currículo, que integre as áreas de conteúdo e domínios definidos.

A proclamação destes documentos legais teve um papel relevante no desenvolvimento da Educação Pré-Escolar, na medida em que, quer os Decretos 240/2001 e 241/2001, quer as O.C.E.P.E (M.E./D.E.B, 1997a), destacam a importância da componente reflexiva do educador *para, na e sobre a acção educativa*, como forma de questionar e auto-avaliar as suas práticas. Esta relevância do exercício reflexivo sistemático é o que confere significado às acções e, por isso, fundamenta a adequação ao contexto educativo específico, atribuindo-lhe assim uma exigência do conhecimento dos pressupostos legais e teóricos e das características específicas do contexto de actuação, e dos sujeitos, para se poder assumir como “arquitecto” do seu projecto curricular.

Neste processo de transformação da Educação e Cuidados para a Infância, embora, como já referido, a partir de 1997 a tutela pedagógica tenha passado para o Ministério da Educação, ao longo dos anos, têm sido desenvolvidas estratégias de articulação entre este e o Ministério do Trabalho e da Solidariedade, assim como a descentralização através da delegação de competências às Direcções Regionais de Educação e aos Centros Regionais de Segurança Social do Ministério do Trabalho e da Solidariedade. Mais recentemente, a publicação do Decreto-Lei 75 de 22 de Abril de 2008, que proclama o *regime de autonomia, administração, e gestão dos estabelecimentos públicos da Educação Pré-Escolar e dos Ensino Básico e Secundário*, veio também contribuir para o processo de descentralização e para uma maior capacidade de resposta das instituições às especificidades dos contextos educativos.

Actualmente, os Ministérios da Educação e do Trabalho e da Solidariedade Social partilham responsabilidades nas acções de fiscalização e inspecção, para além das responsabilidades específicas de financiamento, organização e estabelecimento de parcerias, cabendo ao primeiro a responsabilização pela qualidade pedagógica e orientação do desenvolvimento da criança, e ao segundo, a responsabilização pelo apoio social à família, envolvendo, também a componente de apoio à família, com o alargamento de horário e a garantia de actividades extra-curriculares e de refeições. Continua a oferta de Educação e Cuidados para a Infância para crianças dos 0 aos 3 anos de idade a ser tutelada pelo Ministério do Trabalho e da Solidariedade. No que

refere à Educação Pré-Escolar, destina-se a crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos de idade e é tutelada pelo Ministério da Educação. Com a excepção de não existirem instituições de atendimento a crianças dos 0 aos 3 anos de carácter público, ambas as tipologias inscrevem-se em modalidades e formas de organização diversas que se caracterizam: pelo cariz público ou privado; pela persecução ou não de fins lucrativos; pela implementação geográfica a nível nacional ou regional; pela orientação espiritual situada numa perspectiva laica ou religiosa; por resultarem da tomada de iniciativa de instituições voluntárias, de solidariedade, cooperativas ou fundações e ainda por outras combinações entre estas.

Em termos gerais, de acordo com o Estudo da OCDE (M.E./D.E.B, 2000), o governo português tem procurado incentivar a valorização da componente educativa em todas as instituições de Educação e Cuidados para a Infância, independentemente da sua tutela.

Apesar de todos os esforços, os intervenientes na Educação e Cuidados para a Infância em Portugal têm manifestado alguns constrangimentos, que impedem um maior sucesso desta etapa da Educação. Diversos autores como Vasconcelos (2000), Formosinho (1997), Serra (2004), Pires (2007) corroboram essas manifestações, assim como o estudo realizado pela OCDE em 1999. Nesse sentido, existem ainda alguns desafios que o Estado Português e a sociedade civil têm que superar no domínio da Educação e Cuidados para a Infância.

No seguimento destas ideias, poder-se-á entender que a inexistência de uma rede pública de atendimento educativo a crianças com idades até aos 3 anos, constitui um indicador de desvalorização, pelo Estado, da componente educativa para as crianças com essas idades. Nesse sentido, o Ministério da Educação tem ainda um longo caminho a percorrer no sentido de salvaguardar a qualidade da acção educativa nos contextos de creche e de criar uma rede de atendimento formal a crianças com idades compreendidas entre os 4 meses e os 3 anos de idade, garantindo, assim, a todas as crianças a igualdade de oportunidades de vivenciarem processos educativos, pedagogicamente orientados por educadores de infância. Esta medida conduziria, também ao reconhecimento, do desempenho profissional dos educadores de infância nestes contextos, actualmente negligenciados pelo Ministério da Educação, embora na análise ao Decreto-Lei 241/2001 tenhamos concluído que o Estado assume que a formação inicial de Educadores de Infância, apesar de ser direccionada para a Educação

Pré-Escolar, também pode compreender a Educação para crianças dos 0 aos 3 anos de idade.

A melhoria da qualidade pedagógica da Educação e Cuidados para a Infância é também objecto de reflexão por Zabalza (2008), quando refere que maior formação profissional e supervisão que acompanhe a operacionalização das O.C.E.P.E (M.E./D.E.B, 1997a) favorecem uma melhor mobilização dos pressupostos que fundamentam e sustentam a caracterização dos contextos e a consequente adequação das práticas a desenvolver.

A este nível Vasconcelos (2000a) acrescenta, também, a necessidade de valorizar os profissionais de educação, através da criação de condições relativamente à formação contínua, ao estabelecimento de salários dignos em todas as tipologias de instituições educativas e à criação de incentivos para o exercício das funções em áreas isoladas ou desfavorecidas. Além disso, a criação de incentivos para o desenvolvimento de investigação e de uma avaliação sistemática das práticas educativas são também referenciadas, pelos autores supracitados, como desafios do Estado Português.

A recente legislação referente à mudança dos planos de estudos dos cursos de formação inicial que vem pôr fim aos cursos de Licenciatura em Educação de Infância, por força da implementação do Processo de Bolonha constitui, em nosso entendimento, um retrocesso na Educação da Infância. Neste sentido, embora o Decreto-Lei 74 de 24 de Março de 2006 venha procurar, entre outras dimensões, garantir a qualificação dos portugueses no espaço europeu, incentivando a frequência do ensino superior, através da procura de uma melhoria da qualidade das formações oferecidas, e de uma maior mobilidade dos estudantes e diplomados, a organização dos cursos e a mudança nos planos de estudos podem constituir uma diminuição da qualidade da formação inicial dos futuros educadores de infância.

A este nível uma análise atenta ao Decreto-Lei 43 de 22 de Fevereiro de 2007 relativo à revisão das condições de atribuição de habilitação para a docência, que consagra o “alargamento dos domínios de habilitação do docente generalista que passam a incluir a habilitação conjunta para a Educação Pré-Escolar e para o 1º ciclo do ensino básico ou a habilitação conjunta para o 1º ciclo e 2º ciclo do ensino básico” (Decreto-Lei 43/2007, p.1320), e a vivência em contexto da prática educacional neste domínio, leva-nos a entender estas transformações como pouco relevantes para a melhoria da Educação de Infância em Portugal. Esta interpretação deve-se ao facto de se considerar que o tempo destinado ao estudo e possibilidade de experimentação, e de

reflexão *para, na e sobre a acção* em contexto real da Educação de Infância é bastante reduzido. Embora recente, esta reforma curricular ao nível do Ensino Superior para a docência em Educação de Infância, não parece acompanhar alguns esforços no sentido de garantir a transformação para a qualidade das práticas educacionais na Educação e Cuidados para a Infância, parecendo evidenciar mais um desafio a perseguir, prescrito pela tutela.

Ainda relativamente aos desafios que o Estado Português e a sociedade civil têm que superar no domínio da Educação e Cuidados para a Infância deve, também, ser desenvolvida uma maior sistematização e enriquecimento das estratégias promotoras da interacção e estabelecimento de parcerias com as famílias e a comunidade e, ainda, um alargamento do espectro de parceiros, numa perspectiva da co-responsabilização pela Educação como fundamental na construção da cidadania e da democratização da sociedade (Vasconcelos, 2000a).

Neste alinhamento, e como refere Zabalza (1996, p. 60), as instituições educativas devem evitar o isolamento, estabelecendo relações abertas com o meio ambiente de forma a “transformar em educativo tudo o que [o que o rodeia] (...) e ser capaz, ao mesmo tempo, de transformar em colaboradores do projecto educativo tudo aquilo que faz parte do ambiente (a natureza, as pessoas, a cultura)”. A este propósito, Homem (2000, p. 62) reforça a importância dum trabalho colaborativo entre instituições educativas, família e comunidade, dado que esse envolvimento “beneficia a criança, garantindo-lhe um desenvolvimento e um percurso de vida mais integrados, facilita a emergência de uma pedagogia interactiva, proporciona ocasiões de aprendizagem recíproca à comunidade e aos [actores] educativos, é factor de sucesso [dos educandos] e de eficácia [das instituições educativas] e é expressão de uma cidadania consequente”.

No seguimento destas ideias, não podemos descurar a relevância da articulação curricular com os níveis de ensino que se seguem, nomeadamente com o 1º Ciclo. Esta articulação envolve considerar a sequencialidade educativa do sujeito, ou seja, não entender o 1º Ciclo do Ensino Básico como uma “extensão” da Educação Pré-Escolar, nem entender esta última como uma preparação para a 1ª etapa da escolaridade obrigatória (Serra, C, 2004, p.17). A este respeito Zabalza (1998, p. 17), refere que *Escola Infantil* percorre um caminho ambíguo, na medida em que deve, por um lado, desenvolver esforços no sentido de “reforçar a sua identidade e autonomia formativa”, de forma a libertar-se da subserviência relativamente aos níveis de ensino que se seguem e, por outro lado, reforçar os laços de articulação com o meio ambiente e com

os níveis de ensino que lhe sucedem. Neste sentido, considera-se que os entendimentos sobre estas questões não são assim tão ambíguos, na medida em que essa articulação com os níveis de ensino subsequentes são uma excelente oportunidade da afirmação da identidade pedagógica da Educação e Cuidados para a Infância, sobretudo da Educação Pré-Escolar, tendo em consideração a sequencialidade no processo de desenvolvimento da criança. Tal sequencialidade é já referenciada em 1986, no art.º 8.º do Decreto-Lei 46/1886 no qual se lê que “a articulação entre ciclos obedece a uma sequencialidade progressiva, conferindo a cada ciclo a função de complementar, aprofundar e alargar o ciclo anterior numa perspectiva de unidade global do ensino básico”.

Esta concepção revela já uma intenção que é operacionalizada no sentido oposto, na medida em que o discurso proferido pelos profissionais de educação raras vezes manifesta o papel de continuidade a partir daquilo que é desenvolvido nos níveis educativos anteriores, centrando-se mais no carácter preparatório que esses níveis devem exercer relativamente aos níveis que se seguem. De facto, estas dualidades deixam uma mensagem clara da necessidade de uma articulação curricular sistemática e intencional, que vise a construção “de uma base mais sólida para o sucesso educativo” (Serra, 2004).

Para além dos benefícios para as crianças, comunidade educativa e sociedade em geral, a prossecução destas metas que, à partida, garantam uma maior qualidade do atendimento à infância, pode contribuir para clarificar o papel da Educação Pré-Escolar, libertando-a quer das funções meramente assistenciais, quer das funções de exclusiva pré-escolarização das crianças.

Neste contexto, tem vindo a ser discutida a atribuição do carácter de obrigatoriedade para a Educação Pré-Escolar, mais recentemente defendido apenas para as crianças com 5 anos. Contudo, e tal como refere Lemos (1991, cit. por Formosinho, 1997) e Formosinho (1997), não é a obrigatoriedade que vem garantir a *universalidade* (no sentido da oferta generalizada a todas as crianças) referenciada na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar. De facto, o alargamento da “rede, (...) a melhoria dos serviços prestados e (...) uma campanha institucional a favor da frequência da Educação Pré-Escolar”, em conjunto com a gratuidade e acessibilidade, também referenciadas no Decreto em análise, seriam com certeza melhores estratégias para a prossecução da intenção de dar a todas as crianças a igualdade de oportunidades nesta etapa da sua Educação (*op. cit.* 1997, p.32).

Embora não especificamente associados à Educação de Infância, mas à Educação no seu sentido mais lato, e numa escala mundial, Delors (1996) na qualidade de Presidente da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, identificou, também, alguns desafios, que designou de tensões a ultrapassar pela Educação no presente século, às quais a Educação de Infância não passa indiferente. Assim, as principais tensões identificadas prendem-se com relações de ambiguidade entre: o *global e o local*, numa perspectiva da globalização a nível mundial, que não deve anular ou sobrepor-se às características individuais de uma pessoa ou cultura; *universal / singular*, que se situa na capacidade de manter o equilíbrio entre o progresso e a mundialização das culturas e a identidade singular de cada cultura; *soluções a curto prazo / soluções a longo prazo*, que se refere à dualidade entre a necessidade da prontidão da resolução de constrangimentos e os tempos específicos necessários à resolução de algumas situações que carecem de um processo mais longo de negociação, reflexão e ponderação; *competição / igualdade de oportunidades*, que se refere à dificuldade de garantir a todos a igualdade de oportunidades no acesso à educação e à cultura. Neste sentido, o conceito de Educação ao longo da vida assume uma relevância extrema, que permite o equilíbrio entre a competição como estímulo, a cooperação como reforço e a solidariedade como estratégia de união; *desenvolvimento do conhecimento / capacidades de assimilação por parte do Homem*, pois embora seja fundamental o alargamento das disciplinas que possibilitem aprendizagens não só ao nível do Saber, mas também do Saber Ser e Saber Fazer, é urgente uma reflexão sobre a sobrecarga dos programas, de forma a definir as prioridades da Educação para que esta possa ensinar “a viver melhor, através do conhecimento, da experiência e da construção duma cultura pessoal”; *espiritual / material*, na medida em que a Educação deve apoiar os educandos a construir ideais de conduta que progressivamente recusem o consumismo e a procura da imagem desenfreados, desligados de valores cívicos fundamentais à compreensão e respeito na convivência com a pluralidade (Delors, 1996, p.15).

Pensar estes desafios ou tensões faz todo o sentido também em Portugal, na Educação em geral e na Educação e Cuidados para a Infância em particular, na medida em que as transformações sociais, económicas e culturais que se têm vindo a sentir ao longo dos tempos, têm gerado contextos caracterizados pela pluralidade. De facto, o fenómeno da globalização, tem vindo a acarretar, entre outros aspectos, um forte crescimento da inovação tecnológica, que se repercute na reconfiguração da tipologia da

comunicação entre os indivíduos, a intensificação dos fluxos migratórios e uma intensificação do processo de transculturalização, o que, por sua vez, tem gerado o aparecimento de novas identidades culturais (Moreira e Macedo, 2002).

No seguimento destas ideias, Silva (2000, cit. por *op. cit.* 2002, p.19) refere que a “identidade e a diferença [são] entidades inseparáveis”, na medida em que é apenas através da interacção que estabelecemos com os outros que a nossa identidade se constrói. Nesse sentido, a partilha intersubjectiva dos traços que caracterizam cada um na interacção com outros indivíduos, apoia a definição daquilo que é particularmente nosso e aquilo que nos distingue do Outro.

Tal como refere Guerra (1997, p.168) os fenómenos da interculturalidade exigem, por um lado, o “reconhecimento da existência de entidades culturais distintas e de diferentes culturas de grupo no seio (...) da mesma Nação, e que se abrigam sobre a mesma legitimidade política. Por outro lado, é a afirmação do direito de existência da diferença, quer dizer, a aceitação de contradições entre o Uno (a Nação) e o Diferentes (a particularidade regional ou étnica).

Esta pluralidade acarreta a necessidade de um reconhecimento das culturas em presença e da procura da oferta de igualdade de oportunidades, livre de discriminação de qualquer género, o que não significa actuar da mesma forma com todos os indivíduos e culturas. Os documentos legais e Declarações que temos vindo a analisar evidenciam essa busca que procura uniformizar a igualdade de oportunidades no acesso a uma Educação de qualidade, entre outras necessidades básicas enunciadas também nas Declarações dos Direitos do Homem (1948), dos Direitos da Criança (1959) e da Convenção sobre os Direitos da Criança (1989).

Assim, e de acordo com Oueillet (1991, cit. por Gomes, 1997, p.174) é necessário actuar através de uma pedagogia intercultural que reconheça a “cultura como um instrumento de relação” e não como um conceito a ser definido e trabalhado de forma conceptual e abstracta, centrado na sua definição e teorização. Em termos educacionais, esta perspectiva exige uma conscientização do educador para o seu papel, dadas as repercussões que a sua própria identidade cultural pode exercer na acção pedagógica que desenvolve. Seguindo este pressuposto, não há lugar para acção educativa sustentada em receitas e/ou discursos moralizadores, porque são prescritivos e, por isso, desrespeitam as características ecológicas dos contextos e dos sujeitos da acção. Exige-se sim, uma maior compreensão das diferentes culturas nas sociedades modernas; competências de comunicação entre indivíduos de culturas diferentes;

atitudes adequadas aos contextos culturais em presença e, ainda competências para interagir socialmente de acordo com a sua identidade própria, sustentada no reconhecimento de pertença à Humanidade.

No seguimento destas ideias (Moreira e Macedo, 2002, p.29) propõem a orientação do currículo numa perspectiva “da construção de uma identidade nacional que combine uma visão ampliada de pertença nacional, com uma noção de cidadania transnacional”, sustentada na “interacção do local, do nacional e do global” com o objectivo de gerar “novas formas de cidadania transnacional, relações sociais e identidades culturais que venham a expandir o significado de solidariedade e democracia para além das fronteiras nacionais”.

Também Read (cit. por Malpique, 1986, p.10), refere que a “educação não pode deixar de (...) desenvolver, simultaneamente, a singularidade, a consciência ou reciprocidade sociais do indivíduo (...) [que] será, inevitavelmente, único, e esta singularidade, por ser algo que nenhum outro indivíduo possui, será um valor para a comunidade. (...) A educação deve ser, não só o processo de individualização mas também de integração, ou seja, de reconciliação da singularidade com a unidade social”.

Leontiev (cit. por Fróis, 2000, p. 127) refere-se também ao papel da educação no processo de desenvolvimento da identidade pessoal e social como parte integrante do processo de socialização. Neste sentido, este autor reconhece a educação como uma prática social que tem como objectivo potenciar, por um lado, o desenvolvimento da identidade social de uma pessoa e, por outro, a vivência de dimensões “da experiência social acumulada, partilhada dentro de determinada sociedade”, nomeadamente “o conhecimento do universo, normas sociais, concepções do mundo, crenças e ideologias (...) assim como aptidões práticas do quotidiano”, favorecendo a concretização de uma das dimensões do processo de socialização, que se prende com a “adaptação social de uma pessoa a um sistema específico de normas e regulamentos sociais, que implica o desenvolvimento da competência prática e social para a interacção efectiva com o sistema social, para a adaptação satisfatória e efectiva às regras sociais”.

Ao abordarmos as questões da pluralidade e da diferença, não podemos também deixar de referir a inclusão nos contextos educativos, de crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE), tal como está consignado pelo Ministério da Educação, no Decreto-Lei 319 de 23 de Agosto de 1991, e mais recentemente, no Decreto-Lei 3 de 7 de Janeiro de 2008. O primeiro Decreto foi inovador, para a época, na medida em que veio definir os destinatários da Educação Especial e, simultaneamente, promulgar um

conjunto de medidas que, para além de outros aspectos, visavam alterações e adequações curriculares, a transformação dos processos de avaliação e da regulamentação da frequência para as crianças com NEE. O segundo Decreto veio consagrar as medidas defendidas no anterior e definir, entre outros aspectos, os apoios especializados a prestar em todos os níveis educacionais, desde a Educação Pré-Escolar ao Secundário, não só nas instituições do ensino público, mas também do sector privado e cooperativo. Pode concluir-se, que ambos os Decretos constituem mais uma afirmação do papel da educação na defesa da igualdade de oportunidades, independentemente da condição social e desenvolvimental da criança, como proclamado nas Declarações já analisadas, assim, como nos documentos legais que sustentam a Educação Pré-Escolar.

Tal como refere Rodrigues (2001, p.19) a educação inclusiva tem como principal objectivo proporcionar uma “educação apropriada e de alta qualidade para (...) [todas as crianças e jovens], independentemente do tipo e da origem das suas dificuldades”. Neste sentido, a educação inclusiva é considerada, por muitos, utópica na medida em que o sistema educativo português apresenta carências que marcam decisivamente a qualidade dos processos educativos em geral, pelo que não conseguem garantir o desenvolvimento destes processos de “educação apropriada e de alta qualidade” para as crianças e jovens com e sem NEE.

Numa breve referência ao conceito de “utopia”, queremos clarificar que, embora utilizada frequentemente como indicador de impossibilidade, preferimos, na linha de Carvalho (1994, p.16), entendê-la como geradora de transformação dos processos educacionais. Assim, as inquietações ideológicas consideradas utópicas, podem desencadear processos de acção ricos, consubstanciados na vontade de transformar e produzir mudança, pelo que a defesa de uma *escola para todos*, que se opõe à exclusão e segregação, como defende a UNESCO, não pode ser descurada. Capucha (in Pereira, 2008, p.5) reitera este pressuposto e alerta para a indispensabilidade da *escola para todos*, não constar apenas constar na lei, mas efectivamente ser operacionalizada nos contextos educativos, de forma continuada e como garantia de oportunidade de aprendizagem, “(...) não apenas no plano dos saberes disciplinares e não disciplinares, mas também no plano das atitudes, das competências, dos valores, dos requisitos relacionais e críticos necessários à participação social e laboral”, sem qualquer forma de discriminação para com as crianças que evidenciam dificuldades no processo de aprendizagem.

Neste sentido, e tal como refere Narodowski (1994, cit. por Rocha, 2004, p.254) é fundamental reconhecer-se a heterogeneidade e especificidade da infância e desenvolver pedagogias sustentadas no respeito das “características propriamente infantis e (...) [nas] diferenças presentes nas diferentes idades ou etapas da mesma infância como parte dessas características”, sem descurar obviamente, a contextualização e enquadramento legal, social e cultural da Educação. O que nos remete para diversidade de entendimentos do processo de desenvolvimento da criança, da conceptualização dos processos de ensino e de aprendizagem e do papel e identidade da Educação em geral e da Educação e Cuidados para a Infância em particular.

As características do desenvolvimento da criança têm sido estudadas por vários os autores, dos quais destacaremos alguns, que têm vindo a dar o seu contributo para uma maior compreensão dos processos desenvolvimentais, em todas as suas dimensões. O desenvolvimento humano ocorre, ao longo da vida, através da influência de factores genéticos, hereditários e ambientais que, por sua vez, sustentam os pressupostos das diferentes teorias do desenvolvimento, na medida em que cada uma delas privilegia mais um determinado factor, em detrimento de outro(s), procurando assim, enfatizar ou evidenciar o fulcro do seu papel no desenvolvimento da criança (Reche, Díaz e Lucena, 2007).

Reche, Díaz e Lucena (2007) consideram ser possível que a variedade de teorias existentes possa reflectir a complexidade do processo de desenvolvimento humano, concluindo ser impossível aferir quantitativa e separadamente a relevância de cada factor, assumindo antes a inter-relação equilibrada de todos eles como a base do desenvolvimento equilibrado e harmonioso (*op. cit.*, 2007).

Dewey (1998) antecipou alguns dos conceitos defendidos por Piaget, nomeadamente o desenvolvimento por estádios e a aprendizagem activa. De facto, este autor valorizava bastante a aprendizagem através da acção em articulação com as operações cognitivas e defendia uma filosofia educacional praticável em contextos educativos reais, que, por sua vez deviam constituir ambientes de aprendizagem que assegurassem a possibilidade de as crianças se envolverem activamente nos seus processos de aprendizagem e desenvolvimento (Sprinthall & Sprinthall, 1993).

Tal como Dewey, Gesell (cit. por *op. cit.*, 1993) vem também defender que o crescimento e desenvolvimento ocorrem de acordo com uma sequência invariante. Ainda que muitas das suas teorias tenham sido desvalorizadas, por serem demasiados

generalizadoras e hiper-simplificadas, a conceptualização do desenvolvimento através de uma sucessão de estádios e da ocorrência de períodos de reorganização e de integração por parte das crianças perdurou no tempo (*op.cit.*, 1993).

No seguimento destas concepções Piaget (cit. por *op. cit.*, 1993), defendeu que o desenvolvimento cognitivo ocorre através de quatro estádios de desenvolvimento, que se desenvolvem através de um processo de constante equilibração entre a acomodação e a assimilação, desempenhando, assim, um papel fundamental no processo de desenvolvimento, no qual a criança assume um papel activo. Em termos educacionais, este autor deu um enorme contributo, na medida em que, ajudou a desmistificar o entendimento da criança como um adulto em miniatura, já referenciado por Dewey, e favoreceu a compreensão do desenvolvimento mental enquanto processo de interacção, na medida em que o processo de desenvolvimento cognitivo depende de experiências de aprendizagem activas e adequadas às crianças. Assim, numa linha de pensamento cognitivista e construtivista, Piaget (cit. por *op. cit.*, 1993), deu um enorme contributo defendendo a criação de uma *escola activa*, embora já anteriormente referenciada por Dewey (*op. cit.*, 1993; Reche, Díaz e Lucena, 2007).

Na mesma linha de pensamento cognitivista e construtivista, Vygotsky (cit. por Vasconcelos, 1997b; Lino, 1998; Reche, Díaz e Lucena, 2007) deu também um enorme contributo para a compreensão do desenvolvimento da criança e, consequentemente, para a redefinição de concepções didácticas e organizacionais da Educação para a Infância. Apesar de partilharem a mesma linha de pensamento os pressupostos de Piaget e Vygotsky evidenciam algumas dissimilitudes no entendimento dos factores chave para a aprendizagem e desenvolvimento. O primeiro atribui uma maior ênfase à predisposição genética e biológica, e o segundo sobrevaloriza a relevância do papel do meio ambiente e do contexto social, baseado na sua definição de *Zona de Desenvolvimento Próximo* (ZDP) que se refere à distância existente entre o nível de desenvolvimento prévio da criança e o nível de desenvolvimento que esta pode conseguir com o apoio do adulto (Vasconcelos, 1997b; Lino, 1998; Reche, Díaz e Lucena, 2007). Neste sentido e contrariamente a Piaget, Vygotsky entende as situações de aprendizagem como estímulo ao desenvolvimento, em que o meio ambiente assume um papel relevante na promoção de situações que levem a criança ao desenvolvimento que designa de *potencial*. Em termos educacionais, esta perspectiva foi extremamente profícua, na medida em que levou ao surgimento de correntes metodológicas e formas de entender o processo de ensino e de aprendizagem baseadas nas transacções com o

Outro e com o meio físico, na aprendizagem através da descoberta e da ludicidade, por *andaimes* e através da resolução conjunta de problemas. O que veio sobrevalorizar o papel activo do educador no processo de desenvolvimento da criança.

Carl Rogers (cit. por Sprinthall & Sprinthall, 1993) deu, também um importante contributo em termos educacionais, através da defesa de uma abordagem centrada na criança e de uma acção educativa promotora da aprendizagem experiencial.

Simultaneamente, Bruner (cit. por *op. cit.*, 1993), continua a procurar compreender como se processa o desenvolvimento da criança, centrando-se na busca de uma resposta sobre como aprende a criança. A este nível este autor acredita que para promover o desenvolvimento de aprendizagens significativas o educador tem que proporcionar um ambiente adequado e estimulante, que permita à criança desenvolver processos ricos de aprendizagem pela descoberta, de forma integrada e não sectorizada. Neste processo Bruner considera que a *motivação* da criança para a aprendizagem, em articulação com a adequação de conteúdos e estratégias de acção ao seu nível de desenvolvimento e compreensão (*estrutura*), que integram a intencionalidade educativa e a progressiva complexificação (*sequência*), assim como a resposta (*reforço*) que deve ser dado pelo educador oportuna e contextualizadamente, constituem elementos chave no processo de aprendizagem das crianças. Assim, em termos educacionais, esta perspectiva, que não se esgota aqui, veio reforçar a aprendizagem activa pela criança, sublinhando o desenvolvimento do seu raciocínio, espírito crítico e reflexivo e auto-estima, através da descoberta, da experimentação, da resolução de problemas e da compreensão e estabelecimento de novas relações entre as propriedades dos objectos e características do Outro. Além destes aspectos, a valorização do processo em detrimento de uma hiper-valorização dos resultados é também bastante rica em termos educacionais, afirmando, mais uma vez, a relevância do educador de infância na organização do ambiente educativo (Sprinthall & Sprinthall, 1993; Reche, Díaz e Lucena, 2007).

Bronfenbrenner (1979) deu um importante contributo para a consolidação da perspectiva defendida pelos autores anteriores, quando atribui importância à influência do meio ambiente na construção do desenvolvimento da criança, demarcando-se dos estudos *laboratoriais* na medida em que estuda a criança nos seus contextos naturais. No seguimento da linha de pensamento de Vygotsky, Bronfenbrenner vem acrescentar a influência das interacções entre os diferentes sistemas que constituem o meio com o qual a criança interage. Na perspectiva deste autor, o *microsistema*, refere-se ao

conjunto de relações que se estabelecem entre as crianças e o contexto mais próximo, como a sua família, a instituição educativa, entre outros; o *mesosistema*, que se refere às inter-relações entre dois ou mais contextos nos quais a criança participa activamente; o *exosistema* que se refere a vários contextos que não envolvem directamente a criança enquanto participante activo, mas no qual ocorrem eventos que afectam ou são afectados pelo que acontece no ambiente em que está a pessoa em desenvolvimento; e o *macrosistema*, que se refere às estruturas institucionais sociais, educativas, económicas, políticas e legais instituídas e que integram todos os outros sistemas (*op. cit.*, 2007).

Mais recentemente, Bronfenbrenner e Morris (1998, cit. por Martins & Szymanski, 2004), têm vindo a analisar a teoria inicial proposta nos anos 70 do século XX e fazem uma nova proposta de modelo, designado de Bioecológico, na medida em que procura integrar, por um lado, uma maior valorização das especificidades biopsicológicas da criança e, por outro, o reconhecimento da bidireccionalidade entre a criança e o meio ambiente, dada a reciprocidade da influência. Além destes aspectos, “os processos proximais” são também valorizados nesta nova proposta de modelo, numa perspectiva do estabelecimento de tipologias específicas/particulares de interacção que se estabelecem entre os diferentes intervenientes e as crianças (Martins & Szymanski, 2004).

Em termos educacionais, a(s) teoria(s) de Bronfenbrenner têm bastante relevância, na medida em que incentivam a criação de contextos educativos que, por um lado, contemplem as características pessoais e sociais, e os interesses e necessidades específicos das crianças e, por outro, estimulem a articulação entre os diferentes sistemas da criança, nomeadamente, o envolvimento parental e o estabelecimento de parcerias com a comunidade, sendo o educador de infância quem desenvolve o papel de mediação e articulação entre os diferentes sistemas. Além destes aspectos, este posicionamento corrobora o entendimento de Dewey ao defender que “a escola é a vida e não uma preparação para a vida” (cit. por Teitelbaum e Apple, 2001, p.5).

Simultaneamente a Bronfenbrenner, Ausubel (cit. por Sprinthall & Sprinthall, 1993) defendeu a teoria da Aprendizagem Significativa, que se refere à capacidade de a criança desenvolver processos de aprendizagem em que, numa primeira instância, consiga estabelecer uma relação entre a nova informação e os conhecimentos prévios e, posteriormente desenvolver competências de compreensão e de reflexão crítica sobre essas relações e conteúdos, construindo, assim, novos conhecimentos. Este processo contempla os processos desenvolvimentais propostos por Bruner (aprendizagem pela

descoberta) e de Piaget (processo de equilibração). Em termos educacionais esta teoria vem salientar, mais uma vez, a relevância do papel do educador. Assim, dado que o processo de desenvolvimento da criança se encontra muito dependente da influência do adulto, o educador deve procurar apoiar a criança a desenvolver, progressivamente, competências que lhe permitam posteriormente, ser mais autónomas e seguras na condução do seu processo de desenvolvimento, o que corrobora o entendimento de ZDP [zona de desenvolvimento próxima] proposto por Vygotsky (*op. cit.*, 1993; Reche, Díaz e Lucena, 2007).

Neste processo de reconhecimento das crianças como construtores do seu conhecimento, destacamos também Gardner (1998), dado o seu contributo para o entendimento da intuição e da descoberta como elementos fundamentais para a construção do conhecimento, em que a criança e educador devem ser entendidos como um ser completo que possui outras inteligências além da linguística e da lógico-matemática, que devem ser desenvolvidas, e também como um facilitador do processo de aprendizagem e de construção do conhecimento, e não um transmissor do conhecimento. A proposta da *Teoria das Inteligências Múltiplas* de Gardner, parte da definição de inteligência como a “capacidade de resolver problemas ou criar produtos que são importantes num determinado ambiente cultural ou comunidade” e do princípio de que o Ser Humano possui um conjunto de capacidades que são desenvolvidas diferenciadamente por cada indivíduo (*op. cit.* p. 215). Este autor definiu sete inteligências múltiplas, às quais integrou mais recentemente a oitava inteligência, sobre a qual tem vindo a estudar (Gardner, 1998).

Em termos educacionais esta perspectiva assume um carácter relevante, quer no próprio processo formativo do educador de infância, que deve procurar desenvolver competências globais que lhe permitam intervir de forma integrada, privilegiando formas diversificadas de explorar diferentes problemas, situações ou objectos; quer no reconhecimento, em cada criança, de diferentes aptidões para determinados conhecimentos ou *saber fazer*. Nesse sentido, o papel fulcral do educador de infância é o de criar igualdade de oportunidades, promovendo situações de aprendizagem para que todas as crianças desenvolvam competências nas diversas dimensões, de forma integrada, dado que as diferentes inteligências, embora diferenciadas entre si, não se desenvolvem isoladamente. A relevância da perspectiva de Gardner (1998) é evidente na valorização de outras áreas da construção do saber, para além da linguística e da matemática (frequentemente mais valorizadas no processo educativo da criança, como

será salientado no capítulo II da Parte I), vem atribuir a mesma relevância a outras áreas do saber, nomeadamente, às Expressões, o que constitui um dado fundamental para o presente estudo (*op. cit.*, 1998).

Embora não esgotando todos os investigadores que no domínio da Psicologia do Desenvolvimento influenciaram decisivamente o curso da Pedagogia e da Educação, podemos aferir que o conhecimento geral do desenvolvimento da criança aliado ao conhecimento específico das suas características individuais e sociais são fundamentais para a definição de linhas de acção adequadas, contextualizadas e fundamentadas, decorrendo estas do posicionamento do educador de infância num determinado paradigma educativo.

Cada actor educativo constrói uma identidade própria de acção, sustentando-se em determinadas concepções que são (re)construídas no decorrer das experiências pessoais profissionais vividas, e de formação continuada ao longo da sua carreira profissional. Tal como referem Spodek e Brown (1998), o posicionamento teórico dos docentes nem sempre revela consistência, espelhando uma flutuação de actuação influenciada pelas especificidades do contexto. Também Pires (2007), menciona que em Portugal os educadores de infância não se situam especificamente em determinado modelo curricular, preferindo adoptar particularidades de alguns deles, o que leva Bairrão & Vasconcelos (cit. por Pires, 2007, p.63) a designar a prática tradicional da Educação Pré-Escolar de “pot-pourri”, dada a miscelânea de diferentes práticas muitas vezes dissociadas de quaisquer linhas orientadoras, e até da consciência por parte do educadores de infância, dos referenciais teóricos que sustentam a sua acção pedagógica. No seguimento destas ideias, Pires (2007) ressalva que a reflexão sobre a intencionalidade educativa que suporta a tomada de decisões é mais relevante do que situar-se exclusivamente num modelo curricular de Educação Pré-Escolar, na medida em que “esta intencionalidade exige que o educador reflecta sobre a sua acção e a forma como a adequa às necessidades das crianças e, ainda sobre os valores e intenções que estão subjacentes” (Silva, 1997, p.93, cit. por Pires, 2007, p.71). Ainda assim, a mesma autora corrobora o entendimento de Oliveira-Formosinho (1998) ao considerar a adopção de modelos curriculares pelos educadores de infância como um factor de qualidade da sua acção educativa.

A autora deste estudo reconhece a relevância dum posicionamento teórico / conceptual consciente, embora não necessariamente arreigado a um modelo curricular exclusivo, dado que tal como refere Oliveira-Formosinho (1998) “a pergunta sobre o

que deve ser a Educação Pré-Escolar não pode ser objecto de uma única resposta, completa e definitiva”. Neste sentido, e como pode constatar-se nas dimensões definidas no perfil geral dos educadores de infância, e professores dos ensinos básico e secundário para ser um profissional em educação não basta actuar, é fundamental reflectir sobre as concepções e práticas, para agir de forma fundamentada, contextualizada, coerente e integrada. Estas dimensões do perfil do educador foram também sublinhadas no discurso de encerramento do Congresso Ibero-Americano de Educação Artística (2008) ao referir que na “mesma pessoa há um desdobramento de vozes diferentes que completam e enriquecem o perfil do professor [educador]” no desenvolvimento da acção docente, nomeadamente, na observação, reflexão, planificação e acção geradoras da construção de significados e reconstrução do conhecimento, visando a transformação das práticas e o consequente reconhecimento da sua especificidade, marcada pela multidisciplinaridade e transversalidade de conteúdos curriculares.

Centramo-nos agora na concepção de currículo em Educação Pré-Escolar, que constitui objecto de discussão no campo das Ciências da Educação e cuja multiplicidade de entendimentos ou perspectivas derivam das concepções que os autores têm de Criança, do processo de ensino e de aprendizagem, do papel da Educação Pré-Escolar e dos próprios valores socio-culturais e ideológicos.

O currículo é entendido por alguns autores como todas as situações orientadas e espontâneas que a criança vivencia no contexto educativo, privilegiando-se o currículo oculto e atribuindo-se relevância às relações sociais estabelecidas pelas crianças nesse contexto (Meireles-Coelho, 1989 e Ribeiro, 1990, cit. por Serra, 2004); Zabalza (1992); Gaspar (1990) e Gordon e Brown (1990) defendem uma outra perspectiva que evidencia a importância do planeamento intencional, reflectido na programação diária, em consonância com o projecto educativo de cada instituição, que não deve ser encarada [a programação] como rígida, mas como intencional na articulação das componentes lúdica e didáctica e das características e necessidades das crianças, o que lhe confere a intencionalidade educativa baseada na diferenciação pedagógica (Serra, 2004).

Por sua vez, Bairrão e Vasconcelos (1997, p. 16, cit. por Serra, 2004, p.35), entendem o currículo como uma “sequência organizada de tarefas ou propostas de tarefas de ensino-aprendizagem, bem como a utilização de materiais tudo decorrendo num determinado cenário”. Outras perspectivas como as de Schwartz e Robinson (1982), vêem o currículo como devendo organizar-se, maioritariamente, de acordo com as manifestações das crianças, sem planeamento prévio pelo educadora, que assume

apenas o papel de “proporcionar um ambiente rico, estimulante e acolhedor”. Esta perspectiva humanista centrada na criança encerra diversos modelos curriculares que privilegiam o desenvolvimento integral da criança, nomeadamente o “desenvolvimento social, a expressão emocional e a criatividade” e ainda o desenvolvimento cognitivo através de um processo de descoberta pessoal e interacção com os objectos e situações de jogo (Serra 2004, p.35).

2.1. Diferentes abordagens pedagógicas na Educação Pré-Escolar

“Os modelos curriculares incorporam uma visão integradora dos fins da educação e das fontes do currículo, dos objectivos e dos métodos de ensino, dos métodos e da organização do tempo e do espaço (...) [educativo]. Consubstanciam uma visão sistémica da educação para a cidadania e da prática da sala de aula, dos princípios curriculares e da formação contínua de professores congruente com esses princípios. Assim, os modelos curriculares são um importante instrumento de mediação entre a teoria e a prática” (Oliveira-Formosinho, 1996, p. 12, cit. por Pires, 2007, p. 73).

Debruçamo-nos agora sobre as diferentes abordagens pedagógicas na Educação e Cuidados para a Infância no sentido de procurar identificar os seus respectivos princípios orientadores e compreender o Lugar da *Expressão Plástica / Artes Plásticas* no currículo da Educação Pré-Escolar.

Numa breve incursão pelas diferentes abordagens pedagógicas considera-se relevante proceder à definição de *Modelo Curricular*, que de acordo com a perspectiva de Oliveira-Formosinho (1996, cit. por Pires, 2007), integram todas as dimensões que caracterizam o processo de ensino e aprendizagem, com base em princípios orientadores que diferenciam e sustentam as opções educacionais. Tal como refere a mesma autora, os Modelos constituem um importante referencial na articulação entre teoria e prática, o que se pode também aferir na definição de modelo curricular proposta por Spodek e Brown (1998, p. 15, cit. por Serra, 2004, p. 40) ao referir que este pode:

“(...) ser entendido como um conjunto de premissas teóricas, políticas, administrativas e componentes pedagógicas de um programa destinado a obter um determinado resultado educativo. Deriva de teorias que explicam como as crianças se desenvolvem e aprendem, de noções sobre a melhor forma de organizar os recursos e oportunidades de aprendizagem para as crianças e de juízos de valor acerca do que é importante que as crianças saibam”.

A definição de modelo curricular de Bairrão e Vasconcelos (1997, cit. por Serra, 2004, p.40) evidencia, também, a articulação entre teoria e prática dado que o definem como “um conjunto de teorias e conceitos que estão na base de práticas diversificadas de ensino-aprendizagem de crianças em idade pré-escolar”.

No seguimento destas ideias, pode afirmar-se que os Modelos Curriculares assumem um papel fundamental na sustentação da acção profissional do educador de infância, ao permitirem configurar a complexidade de dimensões e respectivas inter-relações que caracterizam a sua acção educativa, o que corrobora com as ideias expressas por Oliveira-Formosinho (1998) e Pires (2007) quando se referem à adopção consciente de características de modelos curriculares, pelos educadores de infância, como um factor de qualidade da sua acção educativa.

Ao longo dos tempos, os fundamentos dos modelos curriculares na Educação Pré-Escolar têm vindo a transformar-se. Ao contrário do passado, a maior parte dos modelos e abordagens pedagógicas contemporâneos sustentam-se em pressupostos teóricos no âmbito das teorias da aprendizagem e do desenvolvimento. Um dos factores que originou esta mudança de conceptualização dos modelos curriculares foi o florescimento da Psicologia no século XIX.

Podemos identificar que a característica comum a todos os programas que se têm vindo a desenvolver se situa na valorização da acção educativa na 1ª Infância, por ser considerada a etapa onde os alicerces da aprendizagem são vitais para a aprendizagem ao longo da vida. No início do século XX o crescimento de estudos sobre a criança e educação vieram questionar alguns pressupostos de programas anteriormente defendidos, o que gerou algumas mudanças nos objectivos e práticas da Educação e Cuidados para a infância. Um dos aspectos mais criticados foi o facto de muitos materiais e propostas serem demasiado abstractos e desvinculados das vivências das crianças. Como referem Spodek e Brown (1998), John Dewey deu um enorme contributo a este nível, passando a vida social da comunidade a ter um papel fundamental na educação da criança.

Este movimento reformador procurava assim valorizar o que as crianças já sabiam, partindo das suas experiências sociais e familiares, e a criação de oportunidades para a reconstrução desses saberes, através de estratégias lúdicas que lhes permitissem construir o seu próprio significado. Além deste aspecto era também defendido o desenvolvimento de conteúdos curriculares próprios da escola primária. Esta nova

concepção de jardim de infância marcou-se essencialmente pela crença de que as crianças se desenvolvem através da interacção com o meio, e que o educador tem um papel activo nesse processo de ensino e de aprendizagem. Outro aspecto inovador prende-se com o desenvolvimento da convicção de que os programas dos jardins de infância deveriam ser congruentes com o nível de desenvolvimento das crianças a que se destinavam. Ainda assim, muitos pressupostos e metodologias defendidos por Froebel e Montessori continuaram a ser integrados no currículo dos jardins de infância renovados. É de referir que tal como em Portugal, e como já analisado noutro momento deste estudo, as *Expressões Artísticas* eram já valorizadas em Educação como formas de expressão e manifestação, e comunicação, embora entendidas num âmbito mais terapêutico e ocupacional.

Teorias do desenvolvimento humano, como a da Aprendizagem de Thorndike, a Psicanalítica e a de Piaget e Skinner, influenciaram o curso da construção do currículo para a 1ª Infância. Também a crise económica provocada pela II Guerra Mundial veio influenciar a qualidade das respostas educativas das instituições.

Os anos 60 e 70 do século XX constituíram um período de transformações ao nível da Educação Pré-Escolar. Hunt (1961) e Bloom (1964) tiveram um papel relevante nessa transformação ao sublinharem a importância da experiência no processo de desenvolvimento da criança. Além disso, Bloom realçou que existe uma maior propensão para a aprendizagem nos primeiros anos de vida, o que levou a uma maior valorização dos programas para a 1ª Infância (Sprinthall & Sprinthall, 1993; Spodek e Brown, 1998).

A emergência de uma maior consciencialização dos direitos cívicos, e da necessidade de se apoiar os mais carenciados, vieram também gerar a criação de programas de apoio específico às comunidades com essas características, sobretudo às crianças. Neste contexto, surgiu nos Estados Unidos da América, o programa Head Start. Este programa não atribuía grande relevância à escolha do tipo de currículo Pré-Escolar que seria mais adequado, encarando o currículo pré-escolar como “todas as experiências que o centro torna possíveis para as suas crianças”, tendo como ponto de partida o seu nível de desenvolvimento Spodek e Brown (1998, p.26). Este modelo centrava-se nos materiais e organização do tempo e nos domínios da linguagem, curiosidade, auto-imagem e disciplina.

No seguimento destes acontecimentos emergiram diferentes abordagens que Spodek e Brown (1998) classificam em quatro categorias, nomeadamente Montessori;

programas Behavioristas; programas de educação Aberta; e as abordagens Construtivistas, que partem de diferentes concepções e tradições educacionais como o maturacionismo, o comportamentalismo e o cognitivismo (Oliveira-Formosinho, 1998 e 2002 cit. por Pires, 2007; e Serra, 2004).

Estes diferentes modelos diferenciavam-se de acordo com a teoria desenvolvimental que os suportava, com os seus princípios, objectivos e metodologias de acção. Enquanto os *modelos behavioristas* se centravam no desenvolvimento de competências académicas, os *programas construtivistas* centravam-se no desenvolvimento cognitivo. Por sua vez, os *modelos abertos* definiam objectivos mais abrangentes que integravam competências no domínio de expressão e autonomia. Um aspecto relevante prende-se com o facto de todos os programas que integravam a abordagem de *Head Start* valorizarem um envolvimento sistemático dos pais.

O programa Montessori continuou a desenvolver-se em diversos contextos, seguindo duas linhas distintas: uma assume o programa originalmente concebido por Maria Montessori; outra integra outras actividades, por exemplo jogos e programas artísticos, que decorrem da evolução das Ciências da Educação acerca do desenvolvimento da criança e da acção educativa.

No que refere aos programas de educação Aberta, embora utilizem diversos métodos de acção específicos do educador, defendem como princípio básico o desenvolvimento integral da criança, constituindo os seus interesses o ponto de partida para a aprendizagem, sendo assim, atribuída maior relevância à aprendizagem activa e ao seu processo de descoberta. Os programas que integram as abordagens construtivistas baseados nas teorias de desenvolvimento de Jean Piaget, entre os quais Spodek e Brown (1998) destacam o currículo High Scope, como o mais conhecido desta abordagem.

No que refere ao estudo do desenvolvimento curricular em Portugal, tal como refere Serra (2004), este é relativamente recente dado o aparecimento tardio das Ciências da Educação, apenas nos anos 80, do século XX. Também Gaspar (1990, cit. por *op. cit.* 2004) se refere a esse aspecto, concluindo que o facto da investigação nesse campo ter sido escassa até essa data, justificando com o reduzido número de estudos sobre o desenvolvimento curricular o que, por sua vez, se reflectiu nos planos curriculares da formação inicial e pós-graduada dos educadores que só tardiamente passaram também a integrar o seu estudo.

No seguimento do enquadramento de alguns pedagogos e filósofos e dos acontecimentos políticos e sociais que marcaram Portugal no século XX e numa perspectiva de identificar aspectos que influenciaram a implementação da Educação Pré-Escolar e o seu desenvolvimento curricular no nosso país, passamos a uma breve descrição e análise das abordagens curriculares para a Educação Pré-Escolar usualmente desenvolvidas em Portugal.

As abordagens curriculares que serão objecto de análise encerram em si uma complexidade de princípios e metodologias de acção que lhes são próprias. Não é nossa intenção analisá-las exaustivamente, mas tecer algumas considerações sobre as suas características globais e alguns aspectos específicos que nos suscitaram especial interesse no âmbito deste estudo. Assim, analisaremos os seguintes Modelos e Métodos Curriculares: A *Pedagogia de Projecto*, pela relevância atribuída ao desenvolvimento pessoal, social e emocional das crianças e às suas características e interesses próprios; o *Método Pedagógico João de Deus*, pelo contributo no desenvolvimento da Educação Pré-Escolar em Portugal; o *Modelo Curricular Movimento da Escola Moderna* (MEM), pela valorização de uma educação baseada na cooperação e na promoção da formação cívica e do espírito crítico das crianças; o *Modelo Curricular High-Scope*, pela defesa de uma aprendizagem activa pelas crianças; e por fim, o *Modelo Curricular Reggio Emilia*, que embora não se desenvolva em Portugal, pois é um modelo exclusivamente desenvolvido em contextos específicos, considerámos relevante analisá-lo pela sua valorização das questões estéticas, da metodologia do Trabalho de Projecto e da articulação activa com comunidade.

Como já foi referido anteriormente, o movimento da Escola Nova, influenciado por Dewey viria a gerar grandes mudanças no entendimento da Educação de crianças pequenas. Nesse contexto, Kilpatrick deu início ao que viria a chamar-se a *Pedagogia de Projecto*, com a publicação de um artigo nesse domínio. A partir dessa altura foram-se desenvolvendo diversos projectos educativos, partindo dos interesses das crianças e articulando os diferentes domínios do conhecimento. Portugal não ficou alheio a este Movimento, tendo sido desenvolvidas, pela Divisão de Educação Pré-Escolar, várias acções de formação a esse respeito, para os educadores da rede pública (Serra, 2004).

Com efeito, a *Pedagogia de Projecto* é mencionada por Bairrão (1997, cit. por Serra, 2004) como a metodologia privilegiada pelos educadores do sector público, o que poderá justificar-se por essa intervenção formativa, embora o perfil dessa concepção de

Projecto, não corresponda na íntegra à metodologia de Projecto defendida por Kilpatrick. Para tornar claro o significado de Metodologia de Projecto, socorremo-nos à definição dada por Katz e Chard (1997, p.3-4, cit. por Serra, 2004, p.51) que a referem como:

“um estudo em profundidade de um determinado tópico que uma ou mais crianças levam a cabo (...). Poderá prolongar-se por um período de dias ou semanas, dependendo da idade das crianças e da natureza do tópico (...). Ao contrário da brincadeira espontânea, os projectos envolvem as crianças num planeamento avançado e em várias actividades que requerem a manutenção de esforço durante vários dias ou semanas”.

De facto, a partir desta definição podemos identificar algumas características globais desta metodologia, que a nosso ver se prendem com: o protagonismo e ou centralidade que é atribuído à criança, à sua curiosidade natural para aprender, e às suas experiências pessoais e sociais; a valorização do trabalho colaborativo entre crianças e adultos; a resolução conjunta de problemas; e a concepção e desenvolvimento conjuntos de projectos concretos. Em articulação estas dimensões da *Pedagogia de Projecto* permitem à criança e educador (re)construir os projectos educativos que orientam o processo educativo de cada criança e do grupo de forma única e irrepetível.

O *Método Pedagógico João de Deus*, foi criado pelo poeta e pedagogo João de Deus que preocupado com a elevada taxa de analfabetismo existente em Portugal, publicou em 1876 a *Cartilha Maternal*, que consistia num método de leitura adequado para a aprendizagem das crianças. Em 1911 foi fundado o primeiro Jardim-Escola João de Deus, em Coimbra, sustentado nos seus princípios que ainda distinguem este método na actualidade e que se caracterizam pela preocupação do desenvolvimento de classes sociais mais desfavorecidas, pelo culto pelos valores nacionais; pela aprendizagem precoce da leitura, da escrita e do cálculo antecipando, assim, algumas aprendizagens do currículo do 1º Ciclo (Serra, 2004 e Associação de Jardins-Escolas João de Deus2).

Em 1943 a Associação João de Deus fundou o primeiro Curso de Educadores de Infância do País, o que constituiu um passo relevante para o impulsionamento da Educação Pré-Escolar e do Ensino do 1º Ciclo em Portugal.

Embora no ponto 1 do capítulo II, sustentados nas fontes aí referenciadas, se tenha referenciado a relevância de João de Deus no desenvolvimento da Educação

Artística em Portugal, não nos foi possível constatar na documentação disponível de que forma esse contributo ocorreu, com excepção da referência de Sanches⁷ (2002-2007) que, entre outros fins da instituição ressalva a conservação do Museu João de Deus como “centro de irradiação literária, pedagógica e artística”. Esta referência cruzada com a biografia de João de Deus, em que se pode verificar o seu envolvimento activo com a cultura e a arte, pode levar-nos a concluir a sua valorização das expressões na formação da criança e da sociedade em geral.

Dada a dificuldade na obtenção de fontes bibliográficas neste domínio, no sentido de procurar melhor compreender a concepção e operacionalização de estratégias ao nível das Expressões Artísticas, mais especificamente, da *Expressão Plástica / Artes Plásticas* no âmbito do Método João de Deus, a autora deste estudo obteve, através de uma entrevista não estruturada, informação sobre o quadro de pensamento e acção de uma educadora de infância que exerce funções num dos Jardins Escola João de Deus, em Matosinhos. De acordo com os dados recolhidos na entrevista a educadora de infância referiu desconhecer alguma especificidade do Método nessa dimensão e sublinhou que, de facto, o processo de ensino e aprendizagem se baseia particularmente na Cartilha Maternal e no trabalho do Conhecimento do Mundo por Temas de Vida, no seguimento do qual surgem as técnicas de *Expressão Plástica / Artes Plásticas* a desenvolver: desenho à vista, picotagem, rasgagem, treino do traço para a iniciação à escrita, entre outras técnicas que facilitem a comunicação e a experimentação autónoma pelas crianças.

A educadora referiu ainda, que na sua formação inicial, na Escola Superior de Educação João de Deus, o plano de estudos não contemplou o estudo de qualquer especificidade do Método João de Deus no domínio da *Expressão Plástica / Artes Plásticas*, sendo que ao nível das Expressões os educadores do Método João de Deus se regem pelas O.C.E.P.E (M.E./D.E.B, 1997a).

Ainda assim, de acordo com pesquisa ao site da Escola Superior de Educação João de Deus, foi possível encontrar um indicador da valorização da formação artística e cultural dos seus alunos, pois de acordo com as informações analisadas são promovidas “visitas conjuntas de alunos e docentes a museus, galerias, bem como idas ao cinema, teatro, a conferências e a outros eventos culturalmente relevantes, em Portugal e no estrangeiro”, que se inscrevem numa dinâmica denominada de *Abertura ao Mundo Cultural*, que, à partida, terá repercussões no seu desempenho pedagógico com as

⁷ Na análise de uma das actualizações estatutárias da Associação que ocorreu em 1986 (Sanches, 2002-2007).

crianças⁸. Estes dados foram também confirmados pelo Director da Escola Superior de Educação João de Deus e Presidente da Associação de Jardins-Escolas João de Deus, António Ponces de Carvalho, através de uma conversa informal, que emergiu no âmbito da participação num evento científico⁹. Na conversa informal procurou-se recolher¹⁰ informação relevante sobre o objecto em estudo de forma a enriquecer a análise sobre o problema (Patton, 1990 cit. por Tuckman, 2002).

A fundação do *Movimento da Escola Moderna em Portugal*, em 1966, emergiu da aliança de três práticas pedagógicas confluentes, nomeadamente a integração de crianças com deficiência visual do Centro Hellen Keller, do Curso de Aperfeiçoamento Profissional, da responsabilidade de Rui Grácio, apoiado pelo Sindicato Nacional de Professores e das concepções pedagógicas de Freinet. Embora inicialmente associado à Federação Internacional dos Movimentos da Escola Moderna, o Movimento da Escola Moderna português tem vindo a diferenciar-se de outros movimentos europeus da Escola Moderna, o que se deve a uma procura da adequação ao contexto nacional, através da criação de núcleos regionais que se organizam em grupos de trabalho com o intuito de reflectir e estudar as práticas educativas, no âmbito de um processo de auto-formação cooperada entre docentes do diferentes níveis de ensino (Niza, 1998; Serra, 2004, Pires, 2007).

No que refere aos princípios pedagógicos o MEM defende a instituição educativa “como um espaço de iniciação às práticas de cooperação e de solidariedade de uma vida democrática” (Niza, 1998, p.141), de “estruturação dos valores e significações sociais e [da] (re)construção cooperada de uma cultura” (Serra, 2004, p.55). De acordo com o mesmo autor, cabe às crianças e educadores criar, em conjunto, um ambiente físico e relacional propício ao desenvolvimento de um processo educativo que permita a todos os intervenientes a apropriação “dos conhecimentos, dos processos e dos valores morais e estéticos gerados pela humanidade no seu percurso histórico-cultural” (*op. cit.*, 1998, p.141). Neste sentido, a colaboração efectiva entre educadores e crianças na concepção e desenvolvimento dos projectos permite reconstruir “instrumentos sociais de representação, de apropriação de descoberta” (Niza, 1998, p. 143), o que favorece

⁸ Retirado do site oficial da Escola Superior de Educação de João de Deus.

⁹ IX Simpósio Internacional do Grupo de Estudos para o Desenvolvimento da Educação de Infância - GEDEI. *Pedagogias da Infância: a procura da participação*, realizado no Instituto Superior de Engenharia do Instituto Politécnico do Porto, no Porto, nos dias 22 e 23 de Maio de 2009.

¹⁰ As questões colocadas surgiram num processo natural, sem quaisquer tópicos ou enunciados de questões (Patton, 1990 cit. por Tuckman, 2002).

uma “tomada de consciência (...) da apropriação dos conhecimentos, através da vivência dos processos da sua construção, dá dimensão crítica e clarificadora (...) aos saberes e acelera e consolida a internalização dos conhecimentos e práticas sociais da sua construção (Vygotsky, 1988, cit. por Niza, 1998, p. 143).

No que refere à organização do ambiente educativo, o MEM preconiza uma organização heterogénea dos grupos no que refere às características etárias e socioculturais das crianças. Quanto às áreas de interesse, também designadas de *oficinas* ou *ateliês*, prevê-se a organização da sala em seis áreas básicas de actividades que se distribuem em torno de uma área central de carácter polivalente. Excepcionalmente, quando nos jardins-de-infância não existe a possibilidade de as crianças acederem à cozinha, prevê-se a organização de uma sétima área designada de *área para a cultura e educação alimentar*. As seis áreas básicas são constituídas pela área da biblioteca e documentação; área da oficina de escrita e reprodução; área do laboratório de ciências e experiências; área da carpintaria e construções; área de actividades plásticas e outras expressões artísticas e por fim, área de brinquedos, jogos e “faz de conta”. Com excepção da última área referida, por razões que claramente se compreendem, o equipamento e materiais de todas as áreas de actividades deve aproximar-se o mais possível ao existente nos espaços que se pretende recriar, de forma a permitir à criança a experimentação num contexto o mais aproximado do real, livre de situações infantilizantes e de mera simulação que em nada enriquecem o seu desenvolvimento (Niza, 1998). Além destes aspectos, o ambiente criado deve ser apelativo e estimulante, usando todos os recursos para expor os trabalhos das crianças e afixar os instrumentos de organização e gestão do espaço, tempo e grupo criados e geridos em conjunto. Quanto à organização do tempo, o MEM prevê nove momentos específicos, dos quais, pela valorização da participação activa e democrática destacamos: a planificação em conselho; o desenvolvimento de actividades e projectos; a comunicação de aprendizagens feitas; um tempo para actividades culturais colectivas e a avaliação ou balanço em conselho. Ainda no que refere à organização do ambiente educativo o MEM privilegia a colaboração efectiva com a família e comunidade. Colaboração esta que acontece através da comunicação mútua dos progressos desenvolvimentais das crianças, do aproveitamento dos recursos existentes na comunidade e da promoção de um envolvimento sistemático na reflexão e tomada de decisões quanto ao próprio processo educativo e quanto à natureza do processo de mediação entre a cultura escolar e identidade cultural da comunidade que serve. Um aspecto relevante deste Movimento

prende-se com a articulação curricular entre diferentes níveis de ensino, uma vez que integra a Educação Pré-Escolar e o 1º Ciclo. No entanto, o facto de a sua disseminação ser bastante reduzida, dificulta a concretização desse princípio da articulação e continuidade educativa.

No seguimento destas ideias podemos inferir que o MEM desenvolve uma acção construtivista baseada nas concepções de Vygotsky e Bruner (Pires, 2007), que privilegia o envolvimento, cooperação, interajuda, negociação, planeamento conjunto, partilha de responsabilidades, partilha de experiências culturais próprias, desenvolvimento da expressão livre e do espírito crítico, avaliação e construção conjuntas do conhecimento, como dimensões fundamentais a desenvolver em contexto educativo.

Dada a dificuldade em identificar linhas definidoras de princípios enquadramentos da conceptualização e operacionalização da *Expressão Plástica / Artes Plásticas* em contexto educativo, a autora deste estudo procurou recolher informação junto da sede da Associação do MEM, em Lisboa, cuja Direcção informou não existirem quaisquer directrizes específicas nesse âmbito. Essa informação foi confirmada numa entrevista através de uma conversa informal, em que a Presidente da Direcção da Associação do MEM, Doutora Assunção Folque, respondeu a questões que surgiram naturalmente e sem qualquer preparação prévia. Esta oportunidade que adveio da participação num evento¹¹ de carácter científico, permitiu recolher evidências que vieram confirmar a inexistência de linhas específicas de orientação no âmbito da *Expressão Plástica / Artes Plásticas* em Educação Pré-Escolar (Patton, 1990 cit. por Tuckman, 2002).

No entanto, de acordo com o perfil traçado do MEM, não é difícil encontrar alguns princípios ou características que possam estar na base do desenvolvimento de actividades no âmbito da *Expressão Plástica / Artes Plásticas*, nomeadamente a contemplação de uma área de actividades plásticas e outras expressões artísticas, e na valorização do envolvimento, cooperação, interajuda, negociação, planeamento conjunto, partilha de responsabilidades, partilha de experiências culturais próprias, desenvolvimento da expressão livre e do espírito crítico, avaliação e construção conjuntas do conhecimento que constituem dimensões fundamentais a desenvolver, não só, mas também através da *Expressão Plástica / Artes Plásticas*.

¹¹ IX Simpósio Internacional do Grupo de Estudos para o Desenvolvimento da Educação de Infância - GEDEI. *Pedagogias da Infância: a procura da participação*, realizado no Instituto Superior de Engenharia do Instituto Politécnico do Porto, no Porto, nos dias 22 e 23 de Maio de 2009.

O *Modelo Curricular High-Scope*, também designado *Currículo de Orientação Cognitivista*, surgiu em Portugal na década de 80, do século XX, com base no modelo iniciado em 1960 por David Weikart, nos E.U.A., com linhas orientadoras bastante distintas das que hoje preconiza. Dessa construção do modelo ao longo dos tempos, resultou a concepção actual da criança enquanto “motor da aprendizagem no diálogo” (Formosinho, 1998, p.60). De facto, a reflexão que tem vindo a acontecer a partir da prática veio evidenciar a necessidade de reduzir o papel directivo do educador e adequar a sua acção no sentido de não ser intrusivo e anular a iniciativa da criança. Neste sentido, para o modelo curricular High-Scope o papel do educador de infância situa-se na criação de condições para que a criança possa realizar actividades auto-iniciadas, as quais o educador possa observar e apoiar, e a partir das quais possa ir adequando novas propostas educacionais para cada criança (*op. cit.*, 1998).

Assim, partindo da teoria de desenvolvimento de Piaget que defende que a criança *aprende fazendo* e que as suas capacidades se desenvolvem através de uma sequência previsível, o educador incentiva a sua acção [da criança] como forma de promover o seu desenvolvimento cognitivo o que implica uma partilha na gestão das acções desenvolvidas pelas crianças e adultos e a sua adequação às capacidades e potencialidades da aprendizagem das crianças (Figueiredo, cit. por Bairrão e Vasconcelos, 1997, in Serra, 2004; Serra, 2004; Pires, 2007).

Nesse sentido, a prioridade deste modelo é a construção intelectual da autonomia da criança, através da organização de elementos facilitadores desse processo, nomeadamente a criação de um ambiente rico e estimulante ao nível do espaço, da rotina diária e da qualidade das interacções que permita à criança experimentar e construir o seu significado e conhecimento através da acção e reflexão no âmbito das experiências-chave definidas (Pires, 2007).

No que refere ao espaço físico, o High-Scope defende a criação de espaços bem definidos, equipados com materiais diversificados e específicos de cada uma das áreas, de forma a favorecer uma utilização e exploração contextualizadas e adequadas, autónoma e partilhada pelas crianças. Integrando este modelo numa perspectiva construtivista, comunga da concepção da organização da sala de actividades nas áreas da casa, da *Expressão Plástica / Artes Plásticas*, das construções, e da biblioteca entre outras, como forma de proporcionar aprendizagens curriculares nos diferentes domínios. Ainda assim, ressalva que a organização do espaço não deve obedecer a um modelo

rígido e definitivo, mas adequar-se ao desenvolvimento do processo educativo, (re)construindo-se ao longo do ano de acordo com as experiências do grupo de crianças. Inerente a este aspecto identificamos, também, a valorização da articulação com a família, comunidade e espaços envolventes da instituição, que constituem oportunidades de desenvolvimento de aprendizagens significativas baseadas na experimentação de diferentes contextos e da diversidade de possibilidades de interpretação (Oliveira-Formosinho, 1998).

Relativamente à rotina diária, o High-Scope preconiza o desenvolvimento de uma rotina diária que favoreça a ocorrência da interacção entre os diversos intervenientes no processo educativo, através da criação de actividades e situações de experimentação individual, em pequeno e grande grupo, com crianças e com adultos. Nesse sentido, cabe ao educador estruturar de forma flexível, mas estável e previsível uma sequência de acontecimentos que permitirão à criança situar-se e agir de forma segura e independente (Oliveira-Formosinho, 1998). Esta rotina diária prevê o desenvolvimento do processo planejar-fazer-rever que permite às crianças expressarem as suas intenções, experimentarem-nas e reflectirem sobre o que fizeram (Hohmann e Weikart, 2004).

Sendo a interacção pedagógica uma das dimensões fundamentais nos processos de ensino e de aprendizagem, é fulcral que o educador procure criar um clima relacional propício à liberdade de expressão e acção da criança. Segundo Hohmann e Weikart (2004, p.77) são necessários cinco elementos centrais: partilha da gestão do grupo entre crianças e adultos; valorização das potencialidades das crianças; desenvolvimento de relações com as crianças sustentadas na autenticidade; envolvimento do adulto nos jogos e brincadeiras das crianças; e resolução partilhada de conflitos interpessoais. A integração intencional destes aspectos na acção pedagógica permite ao educador criar um clima de apoio propício ao desenvolvimento das “capacidades de crença nos outros, autonomia, iniciativa, empatia e auto-confiança” aspectos fundamentais no desenvolvimento pessoal e social da criança.

Partindo da análise das experiências-chave definidas pelo modelo curricular High-Scope iremos incidir sobre os dois domínios que consideramos mais relevantes para o presente estudo, nomeadamente o da *Representação Criativa* e o da *Iniciativa e Relações Interpessoais*.

Na literatura da especialidade podemos constatar que as *Expressões Artísticas* são contempladas por este modelo curricular nas experiências-chave definidas no

âmbito da *Representação Criativa*, encarada como forma de comunicação das imagens mentais através da linguagem e de diversas formas de expressão. Assim, partindo de pressupostos que valorizam a representação pela criança das vivências que estabelece com os outros e com o meio que a rodeia, o High-Scope definiu seis experiências-chave da *Representação Criativa* que designou da seguinte forma: “reconhecer objectos através da imagem, do som, do tacto, do sabor e do cheiro; imitar acções e sons; relacionar reproduções, imagens e fotografias com locais e objectos reais; fazer de conta e representar papéis; construir reproduções a partir de barro, blocos e outros materiais; desenhar e pintar” (Hohmann e Weikart, 2004, p. 480).

Em termos globais, todas as experiências-chave da *Representação Criativa* valorizam a experimentação de objectos e situações diversificadas como forma de apreensão, pelas crianças, das suas características específicas e consequente interpretação, construção mental e capacidade de leitura e representação através de símbolos e da expressão corporal e vocal. Como forma de orientações para o educador, Hohmann e Weikart (2004) tecem algumas sugestões de estratégias a adoptar pelo educador na organização do ambiente educativo e no desenvolvimento das acções pedagógicas. Da análise dessas sugestões ficaram claras algumas ideias chave que atravessam todas as experiências-chave e que se prendem com a intencionalidade das acções do educador ao nível: da organização do ambiente educativo (que se traduz na criação de oportunidades de experimentação de contextos ricos e diversificados em termos físicos, materiais e humanos ao nível institucional e extra-institucional), da acção com as crianças (que se traduzem na observação, escuta e envolvimento do educador nas actividades e diálogos das crianças, com base na compreensão e respeito pelas experiências prévias, interesses, necessidades e ritmos de aprendizagem de cada criança), da valorização da expressão pessoal de cada criança (que se traduz na estimulação do desejo de comunicar e representar os contextos reais experienciados e imaginados) e da interacção com a comunidade (no sentido de aproveitar os recursos existentes e de criar uma relação colaborativa e de comunicação recíproca).

No que refere ao domínio da *Iniciativa e Relações Interpessoais*, foram definidas nove experiências-chave, nomeadamente:

“fazer e expressar escolhas e planos e tomar decisões; resolver problemas surgidos durante as brincadeiras; responsabilizar-se pelas suas próprias necessidades; expressar sentimentos através de palavras; participar nas rotinas do grupo; ser sensível aos sentimentos, interesses e

necessidades dos outros; construir relações com as outras crianças e com os adultos; criar e experimentar jogos cooperativos; e lidar com os conflitos interpessoais” (Hohmann e Weikart, 2004, p.575).

Através da análise destas experiências-chave e como já foi afirmado na referência ao papel atribuído às interações por este modelo, pode identificar-se a relevância atribuída à promoção do desenvolvimento da iniciativa e do auto-conhecimento da criança e do estabelecimento de relações interpessoais e de compreensão do Outro. Neste sentido, é defendida a relevância do papel do educador na criação de um ambiente educativo sustentado em valores democráticos, de responsabilização, cordialidade e de compreensão e respeito pelo Outro. Também de acordo com o modelo curricular High-Scope, o educador tem o papel de: incentivar o desenvolvimento da curiosidade de aprender e da tomada de iniciativa pelas crianças; encorajar as crianças a fazer cada vez melhor; valorizar os seus talentos e aptidões e estimulá-las para a resolução autónoma de conflitos; incentivar a responsabilização por tarefas diárias e a tomada de decisões; encorajar as crianças a manifestarem os sentimentos e emoções; incentivar a capacidade de trabalhar colaborativamente; tudo isto, num clima de autenticidade em que a imposição do adulto e o recurso à punição não têm lugar (Hohmann e Weikart, 2004, p.575).

Cruzando as competências-chave de ambos os domínios podemos constatar a sua complementaridade, na medida em que se situam na valorização da aprendizagem activa pela criança, encarando-a como a protagonista do processo educativo e definindo o papel do educador enquanto responsável da criação das condições necessárias ao desenvolvimento integrado e integral da criança.

O *Modelo Curricular de Reggio Emilia*, que pela sua especificidade ao nível dos princípios filosóficos, organização curricular e do ambiente educativo, é considerado único em todo o mundo (Lino, 1998), surgiu após a II Guerra Mundial (1945) numa localidade próxima da cidade de Reggio Emilia. Numa busca da igualdade de oportunidades de Educação para os seus filhos, um grupo de pais e familiares resolveu criar uma escola destinada à 1ª infância. O espírito de colaboração¹² e cooperação que

¹² Além dos desafios educacionais, alguns constrangimentos ao nível da subnutrição e da dificuldade de comunicação devido aos diferentes dialectos, fortaleceram o desenvolvimento de um trabalho centrado na cooperação entre as crianças e adultos e entre profissionais e famílias, numa perspectiva de aprendizagem mútua entre crianças e adultos, o que viria a constituir outra característica central do modelo Reggio Emilia.

se foi instalando, levou à construção de outras escolas um pouco por toda a região, o que viria a constituir uma das características mais marcantes deste modelo curricular criado por Loris Malaguzzi.

Apesar de se basear nas perspectivas interaccionistas e construtivistas de Piaget e Vygotsky, como refere Pires (2007), este modelo curricular evidencia uma procura activa na actualização dos referenciais teóricos e na sua adequação aos contextos onde actua, revelando intencionalidade e sistematicidade no processo de reflexão e auto-avaliação sobre a sua acção no sentido da transformação. Podem analisar-se no seu percurso transformações na identidade e filosofia educacional do modelo curricular, que partiram de reflexões e discussões entre diferentes actores sociais originadas por diversas mutações sociais, filosóficas e educacionais vividas ao longo das épocas (Lino, 1998). Krog & Slentz (2001, cit. por Pires, 2007) referenciam como exemplo desta abertura à transformação o interesse recentemente manifestado pelo conceito de inteligências múltiplas de Howard Gardner.

No que refere à fundamentação para a acção pedagógica, este modelo não assenta em qualquer guia de acção para as equipas educativas, adoptando a “metodologia da investigação como principal fonte de descoberta e construção do conhecimento” que, por sua vez, se sustenta nos princípios que fundamentam a sua especificidade educacional e funcional. Assim, uma das suas características é a não existência de um programa, na medida em que defende que a instituição educativa deve adequar-se às especificidades do contexto de acção e não seguir escrupulosamente um programa pré-definido e descontextualizado (Pires, 2007, p.65). Neste sentido, a acção pedagógica ocorre no incentivo constante à tomada de iniciativa por parte das crianças na sua acção e lançamento de ideias, hipóteses e conclusões que constituirão motivo de análise e discussão com os pares e adultos, criando-se assim, oportunidades de desenvolvimento de situações promotoras de aprendizagens significativas, a partir do trabalho de projecto e das interacções. A criança assume um papel activo na construção

Como resposta à necessidade de divulgar o seu trabalho à comunidade surgiu a estratégia de, uma vez por semana, se realizarem actividades com as crianças na comunidade, onde pudessem ser observadas por todos, o que fomentou a participação da comunidade, tendo a iniciativa dos pais passado a integrar um sistema municipal de livre acesso a todas as crianças, nomeadamente, às crianças com Necessidades Educativas Especiais. Além do apoio financeiro, administrativo e das participação activa na discussão conjunta sobre as políticas para a infância o município de Reggio Emilia oferece também, às Creches e instituições de Educação Pré-Escolar algumas estruturas de apoio como um “laboratório de animação teatral; um centro de documentação e investigação educativa; um departamento de mudanças pedagógicas e um centro de reciclagem material” (Lino, 1998, p.96). Este posicionamento dos municípios constitui um suporte fundamental para a solidez da dimensão colaborativa do modelo curricular de Reggio Emilia. De facto, a predisposição de todos os intervenientes para o entendimento do processo educativo da criança como demasiado complexo e vital para ser gerido apenas pelas famílias e instituições gerou um sentimento de co-responsabilização que tem evidenciado resultados indubitáveis no sucesso da acção das instituições educativas de Reggio Emilia, reconhecida a nível internacional.

do seu conhecimento, através da experimentação proporcionada no dia-a-dia, o que reafirma o papel do educador enquanto promotor das condições de aprendizagem da criança e consequentemente facilitador do seu desenvolvimento de competências. No seguimento desta linha de pensamento, podemos reconhecer na acção educativa de Reggio Emilia a operacionalização do conceito, já referenciado, de ZDP de Vygotsky (1978, cit. por Lino, 1998), o que reitera a relevância do papel activo do educador no apoio “intencional e sistemático” a cada criança e ao grupo (Lino, 1998, p.99), tendo em conta a sua especificidade e respeitando-a como “rica em recursos, forte e competente (...), com diferentes capacidades, ritmos de aprendizagem, necessidades e interesses” (Edwards, 1993, *op. cit.*, p.99) e “como única, individual, com direitos e não só com simples necessidades” (Rinaldi, 1998, *op. cit.*, p.99).

No que refere aos princípios básicos deste modelo curricular pode dizer-se que as interacções e as relações de cooperação constituem a base de todo o trabalho do educador, em colaboração com as crianças, famílias e comunidade. Este modelo privilegia, assim, a *pedagogia da escuta*, a *documentação* e o *estabelecimento de relações de cooperação*. A *pedagogia da escuta* é encarada como uma forma de abertura ao outro e ao fomento de relações baseadas numa comunicação recíproca que permite trabalhar dimensões fundamentais ao nível do desenvolvimento cognitivo, da autonomia, da responsabilização, da auto-estima, da vontade de descobrir e de aprender mais, da compreensão da diversidade de opiniões, da criatividade e de se expressarem através de linguagens ou formas de expressão múltiplas. A *documentação*, que permite registar e documentar todo o processo de descoberta e partilha vivido pelas crianças e equipas educativas e que de acordo com Rinaldi (1998, cit. por Lino, 1998), exige um processo sistemático de observação, escuta, selecção, interpretação de documentos e comportamentos e atitudes e de registo, através de diferentes meio audio-visuais e através da escrita. Neste sentido, a *documentação* constitui uma oportunidade de: auto-reflexão pela equipa educativa que, através do processo de documentação, discute e debate ideias e opiniões com as crianças e outros adultos; maior adequação da resposta às características específicas das crianças e comunidade; maior sistematicidade na análise dos processos de transformação do desenvolvimento das crianças e dos educadores; enriquecimento da qualidade das interacções entre as crianças, as equipas educativas e as famílias e comunidade; e consequentemente, para transformar o desempenho do educador, enquanto actor educativo, enriquecendo, deste modo, o seu próprio processo de formação continuada.

No que refere ao envolvimento com as famílias e comunidade consubstancia-se numa procura da prestação de um atendimento cada vez melhor que corresponda às necessidades e interesses específicos identificados no desenvolvimento das crianças, no seio das famílias e da comunidade. Neste sentido, são desenvolvidas várias estratégias que favorecem a aproximação entre estes diferentes contextos, para o que contribui a redução da mobilidade dos educadores de infância, tendo sido definido que o mesmo educador deve acompanhar o mesmo grupo de crianças durante todo o seu percurso na instituição, quer em contexto de creche, quer em contexto de Educação Pré-Escolar, solidificando, desta forma as relações estabelecidas entre todos os intervenientes. A criação de oportunidades de interacção entre os diferentes intervenientes para partilhar informações e discutir sobre aspectos considerados relevantes no processo de desenvolvimento das crianças constituem também oportunidades de partilha com as famílias sobre os projectos desenvolvidos com e pelas crianças, assim como as suas opiniões e percepções, para o que a *documentação* constitui um instrumento muito profícuo.

A organização do espaço e dos materiais é pensada pelos educadores, em colaboração com o artista plástico, o pedagogo, pais e arquitectos. As intenções que sustentam a organização do ambiente educativo prendem-se com a promoção da interacção social, da exploração e da aprendizagem cooperativa através da vivência e convivência em contextos diversificados e ricos pedagógica e esteticamente.

Assim, em todas as instituições existe a *piazza*, ao redor da qual se situam as três salas de actividades, cada uma com um mini-ateliê de apoio aos projectos. Além da *piazza*, existem outros espaços comuns, tais como o ateliê, a biblioteca com equipamentos multimédia, o arquivo, a sala de arrumo de materiais, a cozinha, o refeitório e casas de banho. Relativamente ao espaço da sala de actividades está dividido em áreas, demarcadas por divisórias baixas que facilitem a visibilidade e comunicação entre os diferentes espaços. Inclusive, muitas das paredes são envidraçadas, facilitando assim, a comunicação visual entre os diferentes espaços, inclusive o espaço exterior, e promovendo oportunidades de aprendizagem através dos jogos de luz e de sombra. É também habitual existirem enormes placares de plástico transparente, pintados pelas crianças, cujas cores se transformam de acordo com a luminosidade exterior.

As áreas habitualmente existentes ao nível da Creche e da Educação Pré-Escolar são: a área de motricidade; a zona das construções; áreas mais isoladas que permitem o desenvolvimento do jogo simbólico; a área dos disfarces (habitualmente criada na

piazza); áreas onde pode ouvir música ou ler e ouvir histórias; entre outros espaços que dêem resposta às necessidades e interesses que as crianças vão evidenciando nos seus projectos. Quanto ao espaço exterior, revela uma intencionalidade acentuada centrada na promoção da vivência de contextos naturais equipados com materiais de elevada qualidade estética e pedagógica. Este entendimento do espaço permite uma multiplicidade de experiências pelas crianças nomeadamente a experimentação de diferentes materiais, a observação de fenómenos da natureza, a continuidade dos projectos em desenvolvimento, ou mesmo a criação de novos projectos.

A decoração das instituições é bastante rica e generalizada a todas as áreas e evidencia a valorização: da compreensão de fenómenos naturais e provocados pelo Homem, das artes populares e eruditas, a identidade cultural local e as documentações dos projectos das crianças. Os elementos naturais, as transparências, as caixas de luz e retroprojectores e materiais diversificados de todas as matérias e cores inimagináveis são elementos constantes nestes espaços. Para isto contribui, o *Remida Creative Recycling Center*, um projecto que resulta da colaboração entre o Município de Reggio Emilia, a empresa da distribuição da água e da recolha de desperdícios local AGAC e a Associação dos Amigos de Reggio Emilia. Além de recolher e distribuir materiais de desperdício de grande qualidade pelas instituições locais de diversos níveis de Educação, o Remida promove e organiza workshops, cursos de formação, seminários, exposições e conferências, desempenhando um papel pró-activo na educação ambiental, artística e cultural da cidade, cuja acção pode ser observada em espaços construídos e naturais, um pouco por toda a cidade. Além disso, promovem anualmente o *Remida Day*, uma iniciativa que pretende sensibilizar a sociedade para a reutilização criativa de materiais de desperdício e para as criações artísticas dos artistas locais, que são convidados a participar activamente nesta iniciativa. É assim, criado um ambiente de festa e magia para toda a comunidade, onde acontecem performances de Teatro e Dança, onde se expõem e vendem e trocam obras de Artes Plásticas criadas a partir de desperdícios, onde se desenvolvem ateliês para crianças e adultos e onde se convive com um ambiente único que revela a valorização da estética, o intenso sentimento de pertença a uma comunidade e o espírito colaborativo e participativo (Ferrari e Giacomini, 2004).

No que refere à organização do tempo, embora não existam tempos pré-determinados para o desenvolvimento das actividades, existe uma organização temporal que promove diferentes tipos de interacção. Deste modo, as crianças podem optar por

brincar individualmente, em pequeno ou grande grupo, desenvolvendo investigações e projectos comuns. Num primeiro momento do dia, realizado em grande grupo, as crianças têm oportunidade de dialogarem e escolherem as actividades a desenvolver, que serão apoiadas pelo educador, pelo artista plástico, atelierista e por vezes, pelas famílias ou outros funcionários da instituição. Além do acolhimento, ao longo do dia acontecem diferentes momentos conjuntos em que as crianças partilham as suas experiências e conversam sobre variados assuntos e problemáticas. Além das actividades no âmbito dos projectos, as crianças cooperam no desenvolvimento de tarefas, sendo assim responsabilizadas por apoiar na manutenção dos espaços, ajudando, entre outras tarefas, a preparar as mesas para as refeições e cuidando dos animais ou plantas da instituição. Sempre que possível são também realizadas saídas ao exterior que apoiem as crianças no desenvolvimento dos seus projectos, ampliando assim, o leque de oportunidades de observação e experimentação em contextos naturais e reais.

Além dos aspectos já referidos, destacamos ainda neste modelo curricular a relevância atribuída: ao desenvolvimento de um trabalho cooperado e em equipa; ao papel do pedagogo na supervisão da acção docente nos seus contextos, que nos parece que poderia ser bastante relevante no nosso país, como foi já enunciado num dos desafios que advém da própria especificidade da Educação Pré-Escolar; à adopção do currículo emergente, como forma de apropriação das características específicas do contexto e consequente organização do ambiente educativo de forma flexível que se vai, progressivamente, adequando aos interesses e necessidades das crianças; e ao papel atribuído às Artes.

No que se refere a esta última dimensão, pode verificar-se através de vários indicadores nos referentes bibliográficos que evidenciam a sua valorização numa perspectiva de descoberta, de comunicação, de auto-expressão e expressão livre, de forma integrada, em que todas as linguagens são reconhecidas e valorizadas. Neste sentido, podemos identificar esses indicadores na própria identidade da organização do espaço que contempla a existência dos mini-ateliês e a própria distribuição espacial e toda a estrutura, equipamento e ornamentos que evidenciam um enorme cuidado estético; na contemplação nos recursos humanos de um artista plástico, atelierista que trabalha directamente com as crianças e se articula activamente com toda a equipa educativa e comunidade, nomeadamente com as famílias, com o Centro Remida, entre outros; e nas dinâmicas proporcionadas que incentivam à descoberta de novas

possibilidades na contemplação, exploração e criação com base em materiais naturais e de desperdício e aspectos comuns do quotidiano.

Pela abordagem mais aturada que fizemos neste ponto ao modelo Reggio Emilia relativamente a outros, talvez seja, por si só, um indicador do valor que lhe atribuímos, pelos pressupostos que o sustentam e que se configuram como referentes relevantes para o estudo que desenvolvemos.

CAPÍTULO II

1. Educação e Arte em Portugal

“a Arte responde às necessidades espirituais do homem, ao exprimir ideias, sentimentos e emoções, num dado momento da sua história, num situação bem definida no tempo (...) [e] proporciona[-lhe] (...) a capacidade de intervir criativamente no meio social, alterando normas e modelos, sempre que necessário, contribuindo para a evolução do gosto e a melhoria da qualidade estética dos objectos e do meio ambiente. A vitalidade da experiência humana acabaria por desaparecer se a Arte não surgisse como um tónico ou anti-tóxico contra a *asfixia cultural*” Rodrigues (2002, p. 76).

Tendo como referência o pressuposto anterior, o estatuto de menor importância comumente conferido às *Expressões Artísticas* nos contextos educativos em Portugal remete-nos para uma breve resenha histórica que pretende evidenciar as circunstâncias que influenciaram a relação entre Arte e Educação em Portugal, que nem sempre tem vindo a encontrar compreensão e ou aceitação por parte de todos os profissionais de educação.

Para Sousa (2003), os primeiros indicadores da preocupação com a arte em educação, foram manifestados por Luís António Verney, em 1746 e António Ribeiro Sanches, em 1760, “com o propósito de criar disciplinas artísticas nos planos curriculares do sistema escolar”. Seguem-se Henrique Nogueira, em 1835, com os seus “Estudos sobre a reforma em Portugal, que propõe pela primeira vez, a música vocal e instrumental nas escolas e o Padre Borba e António Joyce que promovem a introdução do canto coral nas escolas”, que durante muitos anos (“quase até aos anos 70 do século passado”) que, juntamente com o desenho, constituíam as únicas disciplinas artísticas nos currículos da escolaridade portuguesa (Sousa, 2003, p. 29).

Santos (2000, 2008), Sousa (2003) e Bezelga (2003) referem diversos autores que impulsionaram a valorização das artes na educação, nomeadamente: Almeida Garrett como impulsionador das artes em educação, que após a revolução liberal redigiu o *Tratado da educação* e criou, em 1836, o Conservatório Nacional, como espaço privilegiado para a formação de artistas; João de Barros, que aquando da revolução republicana entendeu ser dever do Estado promover a *Educação Artística*; o poeta Afonso Duarte que publicou estudos e pesquisas sobre pedagogia e génese do desenho infantil; António Feliciano de Castilho; Antero de Quental; João de Deus e o seu filho João de Deus Ramos, que após a fundação dos Jardins-Escola João de Deus em 1911, procurou integrar novos conceitos que conjugassem pedagogia e arte em contexto educativo (Câmara, 2007); o professor Cardoso Júnior, que proclamou num dos seus escritos que a arte tem um lugar próprio numa democracia e que a educação estética das crianças devia ocorrer nas escolas; o filósofo Leonardo Coimbra, ministro da Instrução Pública na 1ª República que defendeu que “a primeira educação deve ser artística e as próprias virtudes morais só podem ser dadas às crianças pelas implícitas intimações da harmonia estética” (Santos, 1999, p. 127); António Sérgio; Adolfo Lima; Adolfo Coelho; César Porto e Álvaro Viana de Lemos, seguidores da perspectiva filosófica de Almeida Garrett, que encarava o “valor educativo das artes como elemento essencial na formação do homem” (Coelho, 1871, cit. por Sousa, 2003, p. 31); Alves Redol, que em 1936, proferiu a *Conferência Arte*; António Ramos de Almeida que dissertou sobre *Arte e a Vida* incluída na *Colecção de Cultura Viva, Cadernos Azuis*, onde afirmou a dependência mútua entre a Vida, a Cultura e a Arte. Simultaneamente, foram publicadas revistas relevantes que se debruçaram sobre as questões de âmbito artístico e que potenciaram a relação entre cultura e educação, entre as quais a *Vértice* (Coimbra, 1945); *Revista de Cultura e Arte* (Lisboa, 1940-50); *A Gazeta Musical e de todas as Artes* (Santos, 2008).

No entanto, os mesmos autores, Santos (2000, 2008), Sousa (2003), Bezelga (2003) e Nóvoa (1989) concluem que apesar dos esforços exercidos, na realidade as artes no ensino oficial elementar foram marginalizadas dos currículos educacionais e, só após a 2ª Guerra Mundial, é que algumas experiências isoladas viriam a gerar a atenção por esse movimento.

De facto, a ditadura política e social vividas nessa época constituíam um entrave à arte, ao desenvolvimento do sentido crítico e à liberdade de expressão (Vasconcelos, (2000b). Ainda assim, ocorreram nesse período, algumas publicações de relevo, tais

como: *Arte na Escola*, de António Aurélio da Costa Ferreira (1916); *Ensino do Desenho na Escola Primária*, de Polyart Pinto Ferreira (1916); *O Primeiro Ensino*, nos *Cadernos Seara Nova* e a fundamentação para um *Programa de Escola Infantil*, de Irene Lisboa (1938) no qual integra o desenho e os trabalhos manuais (Câmara, 2007). É relevante assinalar que até cerca dos anos 50 do século XX, as experiências de âmbito artístico das crianças limitavam-se aos labores e ao desenho geométrico e livre. No entanto, com o aparecimento do Movimento da Escola Nova em Portugal no início do século XX, que reconhecia na criança um ser criador e dotado de formas próprias de expressão, proporcionou-se o renascimento de um período propício às ideias artísticas.

No seguimento deste percurso histórico e conceptual da relação *Educação e Arte* Santos (2000), Sousa (2003) e Bezelga (2003) destacam o valor da obra *Education Through Art*, de Herbert Read publicada em 1949, no despertar da sensibilidade para a *Arte e a Educação*. Os seus pressupostos referem que “o objectivo da educação é encorajar o desenvolvimento daquilo que é individual em cada ser humano harmonizando simultaneamente a individualidade assim induzida com a unidade orgânica do grupo social a que um indivíduo pertence” (...) constituindo a “educação estética” um elemento fundamental nesse processo. Entretanto, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) nomeou Herbert Read para presidente da Associação Internacional de Educação pela Arte e os seus pressupostos foram contagiando “educadores, artistas e pensadores” de todo o mundo, ao que Portugal não ficou alheio (Santos, 2000, p. 59).

Após a 2ª Guerra Mundial começou a assistir-se a “uma Educação pela Arte mais activa, isto é, a uma procura da promoção do desenvolvimento da Criatividade da Criança (...) onde a visão da Arte se vai afastando da clássica Beleza formal a contemplar, apoiando-se cada vez mais, e sobretudo, nas próprias artes, numa criatividade e atitudes criativas” (*op. cit.*, 2000, p. 64-65). Neste contexto surgiram algumas experiências isoladas no âmbito da educação pela arte, como a “escolinha” de Cecília Menano. Considerada “pioneira de arte infantil” que pertencia ao “Grupo de Estudos de Psicologia Evolutiva que se reunia no Colégio Caparide” (*op. cit.*, 2000, p. 60) e a fundação, em 1957, da *Associação Portuguesa de Educação pela Arte*, fundada pelos pedagogos João dos Santos, Calvet de Magalhães, Almada Negreiros, João de Freitas Branco, Adriano Gusmão, entre outros, e presidida pela professora Alice Gomes Santos. Esta associação defendia uma acção pedagógica centrada em intervir para além do “ensino das artes e das artes na educação” em defesa de uma educação sustentada na

educação através das artes, tendo como prioridade não as artes, mas o contributo destas no processo de educação integral do indivíduo, nos domínios afectivo, social, cognitivo e motor (Santos, 2000, p. 30; Sousa, 2003).

Na mesma ocasião ocorreram várias conferências que versaram sobre questões inerentes à educação artística e que, de certa forma, contribuíram para a projecção desta problemática no meio pedagógico e artístico e na sociedade em geral (Santos, 2000).

Dá-se então uma grande viragem com a implementação em Portugal da Fundação Calouste Gulbenkian, criada por prescrição legal testamentária de Calouste Sarkis Gulbenkian cujos estatutos foram aprovados pelo Estado Português a 18 de Julho de 1956. A criação desta Fundação foi extremamente relevante, pois gerou um movimento de renovação e inovação da cultura artística, perspectivada nos domínios cultural, educacional e científico para o qual se destacam os papéis do departamento de Música e Centro de Investigação Pedagógica da Fundação, que deu origem ao *Grupo de Estudo da Psicopedagogia da Expressão Artística* (Santos, in Vários, 2000, p. 62) e que contou com pedagogos e investigadores, como Arquimedes Santos, Rui Grácio, Breda Simões, Bernard da Costa, entre outros.

Um ano após a criação da Fundação Calouste Gulbenkian realizou-se em Lisboa e no Porto um ciclo de seis conferências – Conferências de Juventude Musical Portuguesa – que partiu da necessidade de clarificação de dúvidas relativas à Educação pela Arte, a educação estética e a sua operacionalização em contexto educativo. As comunicações foram da responsabilidade de João dos Santos, na dimensão médico-psicológica; Nikias Skapinakis, no domínio das Artes Plásticas; João de Freitas Branco, no domínio da Música; Nuno Portas, no domínio do Cinema; Rui Grácio, no domínio do Ensino Estético e Luís Francisco Rebelo, no domínio do Teatro (Câmara, 2007).

Nos anos 60, do século XX foi criada no Porto, a Cooperativa Ludus, que se dedicou à “pesquisa e inovação artísticas, sob o impulso de conhecidos artistas e pedagogos: Alberto Carneiro, Fernanda Flores, Jorge Constante Pereira, Manuela Malpique, Elvira Leite”, tendo estas últimas criado, no Porto, um ateliê de actividades artísticas infantis, com práticas educacionais baseadas nas teorias de Arno Stern. Simultaneamente, na Fundação Calouste Gulbenkian, em Lisboa, foi criado o “*Centro Artístico Infantil* [designado *Centrinho*], impulsionado por Madalena Azeredo Perdigão e, posteriormente, por Natália Pais, promovendo actividades de criação artística e de reflexão estética numa visão integrada com abertura às diversas linguagens expressivas” (Vasconcelos, 2000b, s/p).

É nos anos 70, do século XX, que Portugal viu renascer a valorização da *Educação Estética*, para o que contribuiu o *Colóquio sobre o Projecto da Reforma do Ensino Artístico*, promovido, pela Fundação Calouste Gulbenkian, que teve um papel fundamental na sensibilização de diversas entidades oficiais para a importância da *Educação pela Arte* como uma pedagogia a implementar a nível nacional, desde o Pré-Escolar até às Escolas de Ensino Superior. Fruto dessa sensibilização, o Ministro Veiga Simão procedeu a reformulações no Conservatório Nacional de Lisboa, nomeando uma Comissão, liderada pela Dr.^a Madalena Perdigão, com a colaboração de personalidades dos meios artísticos e intelectuais de reconhecido valor (Santos, 2000).

Em 1971 é criada, no Conservatório Nacional, uma *Escola-Piloto de Formação de Professores de Educação pela Arte*, que existiu durante dez anos com o objectivo inicial de desenvolver cursos, de bacharelato, de Professores do Ensino Artístico de Música, Dança e Teatro e de pós-graduação aos já formados pelas Escolas de Música, Dança ou Teatro. Além disso, Arquimedes da Silva Santos, responsável pedagógico da escola, criou um novo *curso de Professores de Educação Pela Arte*, com o objectivo de formar professores e educadores que usassem as artes como método educacional. O carácter dinâmico e inovador da escola tornou-se internacionalmente reconhecido, constituindo objecto de visita por grupos de professores universitários de todo o mundo que procuravam entender as metodologias propostas por Arquimedes dos Santos direccionadas para a formação de educadores capazes de organizar o currículo da *Educação Pela Arte* através do ludismo, criatividade e expressividade.

Extinta a *Escola-Piloto de Formação de Professores de Educação pela Arte* deu lugar, à *Escola Superior de Educação pela Arte* que, embora com as mesmas orientações e sucesso, esta última foi extinta no início dos anos 80 do século XX, por decisão do Ministro Vítor Crespo, que sucedeu ao Ministro Veiga Simão, tendo criado uma *Comissão de Avaliação* para justificar essa medida dirigida pela Dra. Maria Emília Brederode Santos. O estudo realizado identificou alguns constrangimentos que inibiram a continuidade da Escola e que se prenderam com a não oficialização do seu estatuto, o que impossibilitou a concessão aos seus alunos de certificação e habilitação como *Educadores Pela Arte*, o que conduziu a uma indefinição do seu estatuto profissional (Câmara, 2007). Ainda assim, apesar das dificuldades sentidas e das reorganizações que a Escola foi vivendo, o estudo apresentou uma apreciação global positiva, embora esses resultados não tenham sido tornados públicos nessa ocasião (Valente e Lourenço, 1999; Santos, 2000).

De facto, foi reconhecido, à Escola, um papel activo na formação artística e pedagógica que se evidenciou: na formação inicial e contínua de educadores de infância, professores, nacionais e estrangeiros, de diversos níveis de ensino, terapeutas, técnicos de educação em internatos, animadores culturais e orientadores de tempos livres, técnicos dos Ministérios dos Assuntos Sociais e da Justiça e dos Serviços Pedagógicos dos Museus, Escolas Artísticas e Grupos de Teatro; no contributo na elaboração de programas no âmbito das Expressões para as “Escolas do Ensino Primário e Magistério Primário e Infantil, Secundário, Escolas Superiores de Educação”; e na criação, orientação e participação em grupos de estudo e de investigação, em experiências de Educação e Terapia pela Arte, e em publicações, “colóquios, congressos, encontros, exposições relacionados com a Educação e a Terapia pela Arte” (Santos, 1994, p. 166-172, cit. por Câmara, 2007, p. 55).

Com a Revolução do 25 de Abril, ocorreu uma “reestruturação do plano e programas de estudo, com alargamento de áreas curriculares expressivas e recrutamento de professores, de entre antigos alunos formados pela Escola”. Dessa forma, a acrescentar às áreas já existentes, nomeadamente a educação musical e educação visual e plástica, procedeu-se à inclusão da rubrica *Movimento, Música e Drama* e da área de *Expressão e Comunicação*, com o intuito de promover, através de meios expressivos um “harmonioso desenvolvimento da personalidade da criança” (Santos, 2000, p. 65-66). Assim, foi criado, pelo “Despacho Ministerial 107/1978, de 8 de Maio, um Grupo de Trabalho para a Reestruturação do Ensino Artístico, para um projecto de Plano Nacional de Educação Artística”, no qual a *Educação pela Arte* aparece “num plano coincidente com a escolaridade básica obrigatória [com início na Educação Pré-Escolar] (...) dado o carácter experimental e de inovação pedagógica da Educação pela Arte e as dificuldades de formação dos respectivos agentes educativos que são por excelência os educadores pela arte (...) embora, depois de adequada preparação psicopedagógica (...) educadores de infância, professores do ensino básico e professores do ensino especial” possam actuar como tal (*op. cit.*, 2000, p. 66-67).

Entretanto, o *Plano Nacional de Educação Artística* ficou sem efeito e a *Escola Superior de Educação pela Arte* não foi, ao contrário do prometido pelo Ministro, integrada na Escola Superior de Lisboa. Também os *cursos de Educação Pela Arte* foram extintos ao contrário do previsto no Decreto-Lei 310/1983, que previa a sua integração nas Escolas Superiores de Educação (Valente e Lourenço, 1999). Ainda assim, os alunos formados nessa escola continuaram a disseminar ideias e a conduzir

investigações em estabelecimentos politécnicos e universitários e integraram “equipas de intervenção artística do Ministério (...), prosseguiram estudos universitários e mestrados no estrangeiro” (Santos, 2000, p. 68), e leccionaram, e continuam a leccionar, em Escolas Superiores e outras instituições educativas, associações e colectividades, um pouco por todo o país (Valente e Lourenço, 1999; Santos, 2000, 2008).

As influências deste movimento foram também sentidas na Direcção Geral do Ensino Básico do Ministério da Educação e as Universidades, sendo publicado em 1981 o documento *Perspectivas de educação em jardins-de-infância* dedicado a vários domínios da expressão da criança em que, além da abordagem desenvolvimental na dimensão psicológica salienta a *Expressão pelo Movimento, a Dramática, a Musical e a Plástica*. Em 1985, é criado na Fundação Calouste Gulbenkian, pela Dra. Madalena Perdigão, directora do Animação, Criação Artística e Educação pela Arte (ACARTE), o *Centro Artístico Infantil*, que promovia um *Curso anual de Psicopedagogia da Expressão Artística* (Santos, 2000, p. 68-69).

Também o Decreto-Lei 310/1983, veio permitir a “estruturação do ensino da Música, da Dança e do Teatro no Instituto Politécnico de Lisboa, no plano de estudos da (...) Escola Superior de Dança” e criou-se (...) “um ramo educacional” que estudava a *Educação pela Arte* (*op. cit.*, 2000, p. 69).

Neste devir histórico, social, cultural e educacional, a diversidade de entendimentos sobre a *Educação pela Arte* alimentou a sua discussão em congressos, conferências, colóquios, entre outros, e originou, um movimento crucial na reestruturação do processo de ensino e de aprendizagem nesse domínio.

Em 1986, aquando da publicação da Lei Bases do Sistema Educativo, foi prometido, para daí a um ano um Decreto-Lei sobre *Educação Artística*. Contudo, o Decreto-Lei 344/1990 foi publicado apenas em Novembro de 1990, e definiu essencialmente os grandes princípios, estruturas e linhas gerais que devem orientar o sistema de *Educação Artística*, remetendo, como referido no art.º 43º, para legislação subsequente o desenvolvimento e regulamentação das diversas áreas da *Educação Artística*. Através deste Decreto-Lei o governo estabeleceu as bases gerais da *Educação Artística* Pré-Escolar, escolar e extra-escolar, desenvolvendo os princípios contidos na Lei de Bases do Sistema Educativo (1986) e, embora assuma a *Educação Artística* como “parte integrante e imprescindível da formação global e equilibrada da pessoa, independentemente do seu futuro profissional”, remete para a sua inclusão nos programas e currículos escolares de todos os níveis de ensino, advertindo também para a

insuficiência do seu desenvolvimento, ao contrário de uma grande parte dos países europeus (Melo, 2006).

Após a aprovação do referido Decreto-Lei, o *Gabinete de Educação Tecnológica, Artística e Profissional* (GETAP), do Ministério da Educação publicou o estudo *Educação Artística Especializada – preparar mudanças qualitativas*, originando a concretização de uma *Conferência Nacional de Ensino Artístico* no ano seguinte, em 1992, para a “definição das filosofias subjacentes à intervenção generalizada das artes na educação” (Santos, 2000, p. 71).

Em Julho de 1994, realizou-se em Lisboa, o 3.º *Congresso Regional Europeu da Associação Internacional da Educação pela Arte* (INSEA), que versou sobre *Aesthetic Education Through the Arts in Europe*, com a participação portuguesa através da conferência - *Para uma Psicopedagogia da Expressão Artística* - que designou “como principais objectivos, sensibilizar e consciencializar para uma Pedagogia da expressividade e da criatividade, numa Pedagogia concreta onde uma aberta Educação Estética gere uma Paidêutica do amor e da alegria” (*op. cit.*, 2000, p. 72).

Simultaneamente, nos anos 90 do século XX, foram instituídos alguns Cursos Superiores Especializados (CESE’s) que reflectem já uma transformação conceptual manifesta na designação, passando de *Educação pela Arte* para *Expressões Artísticas Integradas*, nomeadamente em Braga, no Instituto de Estudos da Criança (IEC) da Universidade do Minho, em 1993, e em Almada, no Instituto Piaget em 1996, cujos modelos de formação assentavam nos princípios orientadores do curso de *Educação pela Arte* do Conservatório Nacional de Lisboa criado nos anos 70 do século XX (Valente, e Lourenço, 1999). Seguiram-se a Escola Superior de Teatro e a Escola Superior de Dança, com a abertura de “cursos de estudos superiores especializados para a formação de professores de teatro e de dança” (Sousa, 2003, p. 33), e abriram ainda CESE’s de Educação Visual e de Educação Musical, estes em menor número, em várias Escolas Superiores de Educação oficiais, particulares ou ensino cooperativo.

Entretanto, um grupo de pessoas da educação, da cultura e das artes, algumas delas de certa forma marcadas pela experiência do *Movimento de Educação pela Arte*, que desde os anos 60 do século XX e ao longo das várias décadas, procurou a inclusão da Arte na Educação em geral, integrou na criação do *Movimento Português de Intervenção Artística e Educação pela Arte*, conhecido por *Movimento Arte / Educação*, que surgiu em 1994. De acordo com o seu site oficial, este *Movimento* pretende, acima de tudo, promover o valor intrínseco de uma prática de *Educação Artística*. De acordo

com a mesma fonte, a intervenção do *Movimento* ocorre através da criação de uma “rede de membros de várias áreas profissionais: docentes desde a educação pré-escolar ao ensino superior, investigadores, estudantes, técnicos de serviços educativos de instituições artísticas e culturais, artistas, animadores culturais, profissionais da saúde e das ciências humanas e sociais; (...) [da promoção] de cursos de formação de curta e de longa duração, jornadas e encontros, funcionando como espaços de formação, debate e reflexão abertos (...) os quais abordam temas tão abrangentes como a prática da educação artística nos *curricula* de qualquer nível de ensino, ou, num sentido mais lato, a importância da arte para a formação de uma sociedade mais consciente, interveniente e crítica” (Movimento Português de Intervenção Artística e Educação pela Arte, 2009).

Para além deste *Movimento* têm também um papel activo instituições e organizações de cariz diversificado, como:

- Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), que tem vindo a desenvolver iniciativas diversas, entre elas a *Conferência Mundial sobre Educação Artística: Desenvolver as capacidades criativas para o século XXI*, realizada em Março de 2006, em Lisboa e as conferências regionais e uma Mini Cimeira Internacional para a preparar, que a antecederam;
- Sociedade Internacional pela Arte (InSEA) que entre outras iniciativas organiza congressos anuais de âmbito internacional, dos quais dois já aconteceram em Portugal, tendo o último *Congresso Internacional InSEA*, ocorrido em Viseu, em Março de 2006;
- Sociedade Internacional de Educação Musical (ISME);
- Associação de Professores de Teatro Educação (APROTED);
- Associação Internacional de Expressão Dramática e Teatro na Educação (IDEA) fundada no Porto em 1992;
- Fundação Yehudi Menuhin, com a intervenção do Projecto MUS-E ao nível da Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo, actualmente em desenvolvimento em 13 países europeus e no Brasil, com objectivos artísticos, pedagógicos e sociais;
- Associação de Professores de Expressão e Comunicação Visual (APECV) que tem vindo a desenvolver várias iniciativas de formação na área da educação artística destinadas a professores dos vários níveis de ensino;
- Sociedade ibero-americana de Educadores Relacionados com todas as Artes (SIERA) que criou a Rede Ibero-Americana de Educação Artística;

- Projecto de Investigação e Desenvolvimento Estético (IDE), desenvolvido pelo Serviço de Educação, da Fundação Calouste Gulbenkian, que constitui desde 1997, o mais recente testemunho do “percurso de 40 anos de interesse pelo acompanhamento de experiências, pela participação em programas, pela promoção de iniciativas sobre as relações de educação, da arte, do ensino e da vivência cultural” e se assume como um programa integrado que “formaliza um valioso estudo de investigação-acção e visa responder às necessidades de inovação e formação no campo das práticas educativas na área das artes visuais, através da conceptualização de um currículo centrado em obras de arte” (Pais, cit. por Fróis, 2000, p. 14-15);

- e outras instituições de educação formal e não formal que têm vindo a desenvolver iniciativas diversificadas de investigação e intervenção no sentido de validar e divulgar a relevância educacional e social das Artes na sociedade actual e sobretudo, no sentido de procurar salvaguardar para todas as crianças e jovens o direito a uma educação de qualidade que dê resposta aos desafios de “formar cidadãos competentes, instruídos, criativos e inovadores”, como referiu Damásio (2006, cit. por Mbuyamba, 2006) na *Conferência Mundial sobre Educação Artística: Desenvolver as capacidades criativas para o século XXI*.

Simultaneamente à intervenção institucional têm surgindo também grupos de trabalho que procuram estudar este campo de intervenção. A este nível Bezelga (2003) destaca um dos grupos de trabalho que, no seguimento dos pressupostos veiculados na Formação Contínua de Educadores e Professores, mais concretamente na criação do *CESE em Expressões Artísticas Integradas*, que defendiam uma concepção pedagógica das artes como uma metodologia de ensino ao serviço da educação (Valente e Melo, 1997, cit. por Bezelga, 2003). Este grupo tem procurado reflectir e gerar trabalhos sobre as *Expressões Artísticas Integradas*, no sentido duma estruturação e fundamentação desta área de intervenção, dos quais Bezelga (2003) destaca Melo (1995); Barão e Melo (1997); Melo e Ferraz (1997); Melo e Brandão (1997); Pires Antunes (1997); Ferraz e Melo (1998).

No seguimento destas ideias é importante clarificar o significado das *Expressões Artísticas Integradas*, que nos parece bastante explícito numa reflexão realizada no Círculo de Estudos, promovido pelo Departamento de Educação Básica, que teve lugar em Viseu. Como refere Amaral (2001, cit. por Bezelga, 2003) a multiplicidade de denominações que ao longo dos tempos têm vindo a ser usadas para designar as

Expressões Artísticas Integradas, nomeadamente *Artes Combinadas*, *Arte Multi e Interdisciplinar*, evidenciam que a transversalidade e integração das diferentes formas de expressão não manifestam um entendimento novo e unicamente situado no domínio da Educação, dado que ao nível da produção artística se tem observado, desde a *Modernidade*, uma significativa articulação entre as diferentes vertentes da Arte. De facto, existem elementos comuns que caracterizam a essência do processo artístico, como o facto de lidar com “problemáticas da sensibilidade e da expressão, e com elementos estéticos tais como o ritmo, harmonia”, entre outros. Entende-se aqui que no domínio da educação é fundamental organizar o currículo de forma a privilegiar a acção através das Expressões de forma integrada e transversal, na medida em que se permite um diálogo entre formas de Expressão múltiplas que se diferenciam entre si e que potenciam o desenvolvimento de competências, destrezas e saberes distintos.

“Porém, a ideia da expressão artística integrada, não implica que as artes sejam sempre ensinadas em conjunto (...). O grau da combinação das disciplinas artísticas dependerá de vários factores, nomeadamente dos recursos das escolas, especialidade dos professores e objectivos da colaboração. Assim, sem pôr em causa o ensino específico das diferentes disciplinas artísticas, defendemos que estas podem e devem ser planeadas em conjunto” (Amaral, 2001, p. 6-7, cit. por Bezelga, 2003, p. 57).

Ainda de acordo com a reflexão citada, esta procura de um diálogo entre as diferentes formas de Expressão no Ensino e Educação permitem uma maior clarificação nos processos do planeamento curricular, do ensino e da avaliação, assim como numa consequente sensibilização dos profissionais de educação dos respectivos contextos educativos, das entidades governamentais, dos encarregados de educação e comunidade para uma melhor compreensão do valor educativo da Arte em Educação.

Tendo em consideração o percurso histórico-cultural da *Educação Artística* é curioso verificar-se que embora Portugal tenha sido pioneiro na sua aceção como área curricular e embora nos últimos anos tenham sido desenvolvidas as actividades de enriquecimento curricular em diversos domínios, nomeadamente o das *Expressões Artísticas*, ao nível do 1º. Ciclo. As suas disciplinas têm menor incidência no currículo e são vistas habitualmente como *menores*, relativamente a outras áreas do Saber, o que se torna evidente pela escassa carga horária que lhes é atribuída e pela falta de formação especializada dos docentes (Eça, 2006). No seguimento desta ideia, as *Expressões Artísticas Integradas* vêm reforçar a relação *Arte e Educação* e a relevância de uma

formação de qualidade para os docentes de todos os níveis de educação e ensino, desde a Educação Pré-Escolar até ao Ensino Superior, numa perspectiva de:

“(…) integração das aprendizagens cognitivas com a experiência afectiva, dando ênfase às potencialidades e valores da existência humana e à comunicação. Neste sentido, a comunicação equacionada como pedagogia é um caminho que permite explorar a nossa expressão e a expressão dos outros, configurando uma prática educativa que privilegia a área do Ser” (Valente, 2003, cit. por Bezelga, 2003, p. 57).

Neste sentido, e como se aprofundará noutro momento do estudo, ao nível da Educação Pré-Escolar, as *Expressões Artísticas* são o meio privilegiado de acção do educador de infância, ainda assim, as limitações materiais e humanas nem sempre facilitam uma acção de qualidade que assegure as artes como um direito universal (Ruiz e Perez, 2006).

Tal como discutido não só a nível nacional, mas à escala mundial nas diversas conferências, colóquios, entre outros, torna-se urgente reconfigurar o papel da *Educação Artística* no sistema de ensino, o que parece acima de tudo evidenciar a necessidade de um maior investimento na qualidade na formação inicial e contínua dos docentes.

1.1. O Lugar da Arte no currículo da Educação Pré-Escolar em Portugal

“As Artes são elementos indispensáveis no desenvolvimento da expressão pessoal, social e cultural [da criança]. São formas de saber que articulam imaginação, razão e emoção. Elas perpassam as vidas das pessoas, trazendo novas perspectivas, formas e densidades ao ambiente e à sociedade em que se vive. A vivência artística influencia o modo como se aprende, como se comunica e como se interpretam os significados do quotidiano. Desta forma, contribui para o desenvolvimento de diferentes competências e reflecte-se no modo como se pensa, no que se pensa e no que se produz com o pensamento. As Artes permitem participar em desafios colectivos e pessoais que contribuem para a construção da identidade pessoal e social, exprimem e enformam a identidade nacional, permitem o entendimento das tradições de outras culturas e são uma área de eleição no âmbito da aprendizagem ao longo da vida (M.E./D.E.B., 2001, p. 149).

Partindo deste pressuposto enunciado no Currículo Nacional do Ensino Básico (*op. cit.*, 2001) e no seguimento da ideia de que ao nível da Educação Pré-Escolar, as *Expressões Artísticas* constituem um meio privilegiado de acção do educador de infância, afigura-se relevante enquadrar a *Educação Artística* na Educação Pré-Escolar, no sentido de clarificar a sua especificidade educacional reconhecida nos documentos legais e por diversos autores, mas nem sempre desenvolvida em contexto educativo, de forma correspondente ou fiel aos seus princípios educacionais e artísticos.

Para esta clarificação contribuiu o ponto anterior que, ao desenhar a resenha histórica da relação entre Arte e Educação em Portugal, permitiu já aflorar alguns conceitos e a sua evolução ao longo dos tempos. Nesse sentido, a *Educação Artística* traduzida numa perspectiva das *Expressões Artísticas Integradas*, constitui o ponto de partida para o entendimento das *Expressões* como parte integrante do currículo da Educação Pré-Escolar, também ele integrado e de carácter globalizante, na medida em que as Áreas de Conteúdo que o constituem são transversais e se articulam entre si e que o próprio perfil e identidade profissional do educador de infância se revestem também desse carácter globalizante.

Para a compreensão do verdadeiro sentido da integração e articulação das diferentes formas de *Expressão Artística*, Lopes (2003), docente do Departamento de Comunicação e Arte da Universidade de Aveiro, propõe duas metáforas que pretendem levantar questões sobre duas formas distintas de intervir no âmbito das *Expressões Artísticas* e conduzir a uma reflexão sobre estas tendo em consideração a sua “unidade sistémica, multiplicidade e diversidade das componentes que a constituem como um todo (*op. cit.*, 2003; s/p). São elas a metáfora do *Allium cepa* e do *Allium sativum*. Através da primeira, Lopes (2003) faz uma analogia entre as *Expressões Artísticas* e uma cebola, entendendo que, tal como a cebola, também a Arte se estrutura por camadas que a constituem num “todo indivisível, fora do qual cada uma delas [camadas] perde a unidade do seu sentido colectivo”, na medida em que não se trata de uma soma das diferentes partes, mas do estabelecimento de uma relação de reciprocidade em que:

“(…) cada uma das camadas contém o sentido da Arte e em todas elas ele está contido. Debulhando-as uma a uma: teatro, drama, música, pintura, escultura, dança, animação, cinevício, multimédia, literatura, fotografia, entre outras, se pode observar cada micro estrutura expressiva que a organiza e a sustém e compreender a totalidade estruturante da expressão artística fora da qual nenhuma camada sobrevive sem a totalidade da sua substancialidade, a

Arte. Por isso, afirmar a expressão artística como manifestação plural de natureza estética é ir mais além da racionalidade técnica ou instrumental que também a suporta, e com as quais muitas vezes é confundida. É ir ao encontro da revelação da sua substância, ou essência que a expressão artística consubstancia na educação” (*op. cit.*, 2003, s/p).

Neste sentido, a autora procura alargar a compreensão da relação e da intervenção da Arte na Educação e instigar ao desenvolvimento de processos de reflexão e acção no sentido de desconstruir a necessidade de criar fronteiras rígidas e intransponíveis entre as diversas formas de Expressão, na medida em que essa forma de pensar e agir conduz à criação de “barreiras ocultas à consolidação da expressão artística na educação” e consequentes práticas caracterizadas por uma fragmentação de metodologias e técnicas encaradas como meramente instrumentais (*op. cit.*, 2003, s/p). Neste sentido, de acordo com esta perspectiva a *Expressão Artística* é uma “expressão-acção do humano, por isso simultaneamente teleológica, técnica e estratégica que valoriza a diferença como movimento de abertura à redescoberta da singularidade de cada camada, como na metáfora da cebola, de que substancialmente é constituída, buscando, mais do que entendimento, a busca da consubstancialidade” (*op. cit.*, 2003, s/p).

Na segunda metáfora, do *Allium sativum*, Lopes (2003) faz uma analogia entre as *Expressões Artísticas* e um alho, como forma de analisar e desconstruir o entendimento dos pressupostos comumente aceites sobre a integração das *Expressões Artísticas* na Educação, na medida em que, tal como o alho é constituído por um conjunto de diversos *dentes de alho*, também as *Expressões Artísticas* são entendidas, por muitos, como mero conjunto de diversas formas de *Expressão*. Além desse carácter de mera aglutinação de diferentes constituintes, a autora adverte para o facto de que no processo de integração, que pressupõe a reunião de algo que inicialmente está isolado e que passará a ocupar um lugar dentro do todo, o lugar de cada parte nem sempre reflectir igualdade entre as demais partes que nele [no todo] integram, o que poderá ser inibidor no âmbito da Educação, que se pretende um processo harmonioso e equilibrado.

Assim, pode concluir-se que a analogia com a cebola assenta numa procura do aprofundamento da compreensão da relação entre Arte e Educação e implica a reflexão e acção no sentido de evidenciar a especificidade de cada um dos seus constituintes - (formas de expressão) numa actuação sistémica e integradora, perspectiva defendida

também por Read (1893-1968, cit. por Sousa, 2003) e por Taylor (1986, cit. por Hargreaves, 2002). Esta analogia com o alho pretende evidenciar os constrangimentos da maior relevância atribuída a uma acção baseada na compartimentação das diferentes formas de Expressão, que é o que habitualmente se observa nos contextos educativos.

Independentemente do entendimento quanto aos níveis ou natureza da interacção entre as diversas formas de expressão, é reconhecido unanimemente que “o desenvolvimento criativo e cultural deve constituir uma função básica da educação” que através da Cultura e da Arte pode conduzir ao pleno desenvolvimento do indivíduo (Comissão Nacional da UNESCO, 2006, p. 3). Este princípio está contemplado nos art.º 22.º e 27.º da Declaração Universal dos Direitos do Homem, que se referem ao direito à satisfação “dos direitos (...) sociais e culturais indispensáveis à sua dignidade e ao livre desenvolvimento da personalidade” (art.º 22.º) e à participação livre “na vida cultural da comunidade, de fruir das artes” (art.º 27.º) e nos art.º 29.º e 31.º da Convenção sobre os Direitos da Criança, que designam como uma das funções da Educação “promover o desenvolvimento da personalidade da criança, dos seus dons e aptidões mentais e físicas na medida das suas potencialidades” (art.º 29.º), evidenciando, assim, a conscientização da diferenciação pedagógica baseada nas características específicas de cada criança e na sua curiosidade de aprender, nomeadamente através da vivência de manifestações culturais, artísticas e sociais da comunidade, nas quais tem o direito de “participar plenamente” de forma intencionalmente organizada e sustentada em actividades recreativas, artísticas e culturais, em condições de igualdade” (art.º 31.º).

De facto, analisando a Declaração Universal dos Direitos do Homem e a Convenção sobre os Direitos da Criança, pode constatar-se a valorização expressa do enriquecimento cultural da criança como um *direito*, que perspectiva não só a sua satisfação e realização pessoais, mas a própria integração e participação activas na transformação das comunidades de pertença e da sociedade em geral. Na nossa perspectiva, os artigos atrás referenciados reafirmam o papel da Educação Pré-Escolar, remetendo para uma concepção de promoção do desenvolvimento integrado e integral da criança, numa perspectiva socio-construtivista do processo de ensino e de aprendizagem. Nesse sentido, a experimentação e vivência de contextos e experiências diversos no âmbito das *Expressões Artísticas* são fulcrais no desenvolvimento da personalidade da criança, da sua identidade cultural pessoal e colectiva, das suas aptidões criativas em diversos domínios, na compreensão do mundo que a rodeia, no seu processo de socialização baseado em valores democráticos e de compreensão e

respeito pela diversidade cultural, entre outros aspectos, que aprofundaremos no decorrer deste capítulo. Os Direitos Humanos e os Direitos da Criança aqui analisados representam um dever do Estado que se faz representar através das instituições educativas que, por sua vez, devem criar condições adequadas que garantam à criança a possibilidade de construção do seu conhecimento a partir da vivência plena de tudo o que a rodeia (art.º 31.º da Convenção dos Direitos da Criança).

Também a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei 46/1986), consagra nos seus Princípios Gerais (art.º 2.º) e Organizativos (art.º 3.º), pontos que evidenciam, na nossa interpretação, implícita ou explicitamente a valorização da Cultura e da Arte em Educação.

No seguimento dos ideais expressos pelos Direitos Universais do Homem e pela Convenção dos Direitos da Criança, os princípios referidos, reiteram:

- o “direito à educação e à cultura” que reformularíamos como um *direito para todos* e não apenas para “todos os portugueses”, tendo em conta a multiplicidade de culturas e nacionalidades que caracterizam a sociedade contemporânea e consequentemente, os contextos educativos;
- a relevância do papel da Educação: na construção da “identidade nacional” e cultural; no conhecimento do “património cultural nacional”; no conhecimento, compreensão, valorização e respeito por outras culturas e saberes; na estimulação do espírito interventivo, crítico, democrático e pluralista respeitador da liberdade de expressão; na construção da personalidade e de padrões de comportamento de acordo com as necessidades evidenciadas pela criança e pela sociedade, numa perspectiva da “formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários” (ponto 4 do art.º 2.º dos Princípios Gerais); na valorização das identidades próprias de cada comunidade sem desvalorizar as culturas “minoritárias” e procurando oferecer as mesmas oportunidades educativas, culturais e sociais em todas as regiões do País, envolvendo para tal todos os intervenientes no processo educativo.

É neste sentido que as *Expressões Artísticas* são fundamentais, pois a subjectividade e carácter expressivo das diversas manifestações artísticas: etnográficas, clássicas, contemporâneas, entre outras, fomentam na criança sentimentos, emoções e interpretações diversas que a apoiam na construção de competências várias que temos vindo a salientar não só na análise destes artigos da Lei de Bases, mas também da Declaração dos Direitos do Homem e da Convenção dos Direitos da Criança. O que podemos inferir, é que privar a criança de interagir com a comunidade e com espaços e

materiais, de património natural ou edificado diversificados de potencial: fruição e contemplação estética; observação e reflexão individual e colectiva sobre as observações e experimentações; partilha de opiniões, sentimentos e percepções; é privá-la de um direito proclamado como essencial ao seu desenvolvimento harmonioso e equilibrado enquanto Ser Humano.

Neste contexto de interacção com o Outro e com outras culturas podemos constatar que a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei 46/1986), salvaguarda que a Educação não deve reger-se por uma imposição de princípios filosóficos, estéticos, políticos, ideológicos ou religiosos, o que embora faça sentido, constitui, na nossa perspectiva e de acordo com Pires (1987) uma incongruência com a própria manifestação dos princípios enunciados pelo documento que encerram em si directrizes em diversos domínios. Ainda assim, cabe às equipas educativas actuar com base numa liberdade de expressão fundamentada, que através de muitas e diversificadas experiências, permitirá à criança encontrar uma forma de estar e pensar que lhe é própria e com a qual se identifica, dentro dos valores democráticos e de cidadania. Outro aspecto que nos parece relevante salientar, é que embora privilegiando o conhecimento e respeito por outras culturas, o discurso parece evidenciar uma perspectiva mais nacionalista e centrada na cultura portuguesa. Concordamos com a relevância da construção da identidade cultural das crianças de acordo com as suas experiências pessoais que acontecem no seu contexto nacional e regional específico, o que, de acordo com as vivências da autora deste estudo, nem se verifica muito nos contextos educativos, que afirmam desenvolver projectos interessantes no domínio da interculturalidade, mas que se centram habitualmente em culturas distantes das experiências concretas das crianças, sem partir primeiro das culturas popular e erudita que emergem no seu meio mais próximo, não raramente desconhecidas por si. No entanto, na nossa perspectiva este discurso tão centrado na cultura portuguesa, parece revelar uma concepção um pouco conservadora e limitadora para o acompanhamento das transformações sociais que se reflectem nos contextos educativos cada vez mais caracterizados pela globalização, diversidade cultural das crianças, famílias e mesmo das equipas educativas, como foi já referido.

Neste contexto, as *Expressões Artísticas* têm um papel muito relevante na educação transcultural e intercultural, na medida em que, por exemplo, através do estudo de obras de arte de diversos períodos históricos e zonas geográficas, podem iniciar-se processos de construção de conhecimento, de compreensão e da valorização

das diferentes culturas, o que constitui uma mais valia em termos curriculares e na valorização e preservação das culturas locais. Nesta linha de pensamento, Lúcio (2008, p. 27) refere-se, também, ao papel das *Expressões Artísticas* na Educação para o “tratamento da diversidade, para a compreensão do sentido e da natureza excepcional da transgressão, para o treino da relação inter-subjectiva, para a valorização do outro, para o estudo do lugar e do papel das “sub-culturas”, enfim, para a fixação de referências de identidade pessoal e de identificação histórica”.

Também os objectivos definidos para a Educação Pré-Escolar contemplam o desenvolvimento da criança em todas as suas dimensões, o que implicitamente em alguns e explicitamente noutros [objectivos], perpassam dimensões que podem ser estimuladas através das *Expressões Artísticas*. Os objectivos definidos pelo art.º 5.º da Secção I da Lei de Bases do Sistema Educativo não correspondem na totalidade aos objectivos gerais pedagógicos definidos, pela Lei-Quadro para a Educação Pré-Escolar (Lei 5/97), centrando-se a nossa análise nos pontos comuns e que parecem evidenciar a valorização das *Expressões Artísticas* na Educação Pré-Escolar.

De facto, independentemente da não coincidência da designação dos objectivos de ambos os documentos, numa análise global, pode aferir-se que evidenciam a relevância da *diferenciação pedagógica*, da *aprendizagem activa* pela criança e do *envolvimento dos encarregados de educação e da comunidade* no desenvolvimento integrado e integral da criança¹³. Assim, estes princípios sustentam também a acção no âmbito das *Expressões Artísticas*, que no nosso ponto de vista, estão contempladas não só nos objectivos que as referem explicitamente como “desenvolver as capacidades de expressão e comunicação da criança (...), imaginação criativa, e estimular a actividade lúdica” (art.º 5.º da Secção I da Lei de Bases do Sistema Educativo) e “desenvolver a expressão e a comunicação através de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo” (Lei-Quadro para a Educação Pré-Escolar – Lei 5/97); também nos restantes objectivos, que evidenciam a preocupação com a identificação das necessidades afectivas e desenvolvimentais das crianças, enquanto seres individuais e colectivos, e uma consequente acção educativa intencional, estimulante e desafiadora, de forma a garantir a “formação e desenvolvimento equilibrado de todas as suas potencialidades” (alínea a) da Lei de Bases). Estes objectivos sustentam-se na adequação da acção às especificidades da criança através da promoção de “aprendizagens significativas e diferenciadas” (alínea d)

¹³ Como referido no Capítulo I.

da Lei-Quadro) num ambiente facilitador de interacções com o mundo físico e humano que a rodeia.

É bastante valorizado o envolvimento parental e da comunidade em geral, sustentado na relevância da cooperação com a comunidade e no envolvimento activo da criança e a organização de ambientes facilitadores do seu bem estar, enquanto factores decisivos no seu processo educativo que deve garantir o desenvolvimento: da sua segurança e estabilidade afectivas; da sua integração e socialização; da compreensão do mundo que a rodeia; da moralidade, civismo e democraticidade; da compreensão e respeito pela diferença; da curiosidade e espírito crítico e interventivo. A valorização destes objectivos justificam-se, em nosso entendimento, porque acreditamos no valor do carácter de transversalidade das áreas de conteúdo da Educação Pré-Escolar, ou seja, numa abordagem sistémica e ecológica da Educação Pré-Escolar, tal como é sustentado na *Perspectiva Ecológica de Desenvolvimento Humano de Bronfenbrenner* (1979), preconizados pelas O.C.E.P.E (M.E./D.E.B, 1997a).

Assim, assumindo o continuum e a abrangência que caracterizam o processo de ensino e de aprendizagem, consideramos que através do desenvolvimento de projectos e actividades no âmbito das *Expressões Artísticas*, se possibilita à criança o desenvolvimento de aprendizagens significativas nas diversas áreas e domínios do Saber, sendo a experimentação e vivência de diferentes formas de expressão e contextos de carácter artístico oportunidades únicas para a criança vivenciar a observação, a fruição, a experimentação, a criação, a interpretação, a comunicação, a partilha e a negociação, como já foi referido. A vivência destas situações, além de alimentarem a curiosidade da criança e de fomentarem o desenvolvimento do seu espírito crítico, enriquecem a construção do conhecimento¹⁴ num contexto plural e gerador da construção de uma identidade pessoal e social, e de respeito pelo Outro, de igualdade de oportunidades, promovendo o seu desenvolvimento harmonioso e equilibrado, independentemente da sua condição social e desenvolvimental.

A publicação do Decreto-Lei 344, em 2 de Novembro de 1990, vem reafirmar a *Educação Artística* como “parte integrante e imprescindível da formação global e equilibrada da pessoa, independentemente do destino profissional que venha a ter” e afirmar a formação estética e a educação da sensibilidade como de “elevada prioridade da reforma educativa em curso [na época] e do vasto movimento de restituição à escola

¹⁴ Numa perspectiva globalizante que se refere às aprendizagens não as reduzindo aos conhecimentos enquanto conteúdos, mas considerando também o desenvolvimento de atitudes e do saber-fazer, como referenciado noutro momento deste estudo (M.E./DEB, 1997a).

portuguesa de um rosto humano”. Este Decreto define, no art.º 3º, que “a educação artística [se] processa genericamente em todos os níveis de ensino como componente da formação geral dos alunos”, distinguindo-se esta educação artística genérica das vias de educação artística que, de harmonia com o disposto no art.º 4º n.º 1, do mesmo compêndio normativo, compreendem a educação artística vocacional, a educação artística em modalidades especiais e a educação artística extra-escolar.

Assim, este diploma estabelece as bases gerais da organização da *Educação Artística* na Educação Pré-Escolar, Escolar e Extra-Escolar, de acordo com os princípios que integram a Lei 46/86, de 14 de Outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo, já referenciada anteriormente, situando a sua aplicabilidade ao ensino público, particular e cooperativo (art.º 42.º do capítulo V).

O Decreto-Lei 344/90 enuncia como áreas constituintes da *Educação Artística* a *Música*, a *Dança*, o *Teatro*, o *Cinema* e *Audio-Visual* e as *Artes Plásticas*, através das quais se pretende promover competências concretas no âmbito da *Educação Artística*, evidenciadas nos objectivos traçados dos quais passamos a enunciar os que, em nosso entender, se adequam ao contexto da Educação Pré-Escolar. Estes delegam no educador responsabilidades no apoio para a ocupação criativa de tempos livres¹⁵ com actividades de natureza artística, e na identificação de aptidões específicas no domínio artístico que as crianças possam evidenciar, que por sua vez apenas se manifestarão se lhes for dada essa oportunidade. Além destes aspectos, é também valorizada a criação de oportunidades educativas que promovam na criança o conhecimento e desenvolvimento de competências de comunicação e expressão através das múltiplas linguagens artísticas, da sensibilização para os valores estéticos, das capacidades criativas e reflexivas através de um processo integrado, individual e colectivo, que facilite também um desenvolvimento sensorial, motor e afectivo equilibrados (art.º 2.º do capítulo I, do Decreto-Lei 344/90).

Neste sentido, e centrando-nos mais na Educação Pré-Escolar, tal como consagrado no art.º 3.º do Decreto-Lei 344/90, a *Educação Artística* “processa-se genericamente (...) como componente da formação geral” dos educandos, “independentemente das suas aptidões ou talentos específicos nalguma área” (art.º 7.º da secção I, do capítulo II – Lei de Bases do Sistema Educativo). No que refere à sua integração no currículo, o art.º 9.º da secção I do capítulo II prevê que ocorra quer nas actividades do ensino regular, quer nas actividades de complemento curricular através

¹⁵ Que interpretamos como situações de jogo espontâneo.

da acção do educador de infância, sempre que possível, apoiado por educadores ou docentes especializados e em articulação com as famílias (art.º 10.º da secção I do capítulo II).

O Decreto em análise contempla também a responsabilidade do educador de infância na identificação de aptidões ou talentos, das crianças, relevantes no âmbito das *Expressões Artísticas* (art.º 6.º do capítulo I), assim como no despiste de inadaptações ou dificuldades de desenvolvimento e na concretização de uma acção baseada nos modelos de acção preconizados para a inclusão e comunicação sistemática aos órgãos superiores do contexto educativo e às famílias (art.º 17.º e 18.º da subsecção IV da secção II do capítulo II da Lei 46/86, de 14 de Outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo remetida pelo art.º 20.º da subsecção I, da secção III, do Decreto-Lei 344/90).

Da análise deste Decreto, o teor do art.º 39.º do capítulo IV constituiu uma surpresa na medida em que os contextos experienciados pela autora deste estudo, não têm deixado perceber os incentivos à *Educação Artística* promulgados nesta Lei. De facto, um dos aspectos mais evidenciados pelos contextos como constrangimento para o desenvolvimento de uma *Educação Artística* de qualidade tem sido a falta de infra-estruturas e de recursos. Naturalmente, que cabe também às instituições educativas identificar no meio envolvente os recursos existentes e criar as condições favoráveis à articulação e colaboração efectivas. Neste sentido, neste capítulo, assim como no ponto 1 do art.º 10.º da secção I, do capítulo II é referida a possibilidade da articulação com professores especializados no âmbito das Expressões, no que refere à Educação Pré-Escolar e ao 1º Ciclo. Em nosso entender, esta dimensão parece carecer de uma maior atenção por parte de todos os intervenientes envolvidos, tal como evidencia a análise à diferentes abordagens pedagógicas na Educação Pré-Escolar que contemplam essa dimensão colaborativa e transdisciplinar [sobretudo o MEM e Reggio Emilia], em que é notória uma maior qualidade da actuação pedagógica a este nível.

Na tentativa de melhor especificação sobre a *Educação Artística* em contexto de Educação Pré-Escolar, não poderíamos deixar de nos sustentar nas O.C.E.P.E (M.E./D.E.B, 1997a) enquanto linhas orientadoras para a organização, pelo educador, da componente educativa, demarcando a Educação Pré-Escolar dos restantes níveis de educação e ensino, entre outras, pelo seu carácter de não obrigatoriedade do cumprimento de um programa pré-definido para todos os contextos. Partindo do princípio de que todos os educadores de infância desempenham as suas funções de

forma consciente, responsável, deontológica e profissional¹⁶, consideramos que essa não obrigatoriedade poderá constituir uma mais valia na adequação da acção pedagógica aos contextos, devendo esta suportar-se em princípios educacionais consistentes como os princípios das diferentes abordagens pedagógicas na Educação Pré-Escolar, já analisadas noutro momento deste trabalho, e outros referenciais teóricos de reconhecido valor nos diversos domínios do Saber.

Situando-nos numa análise das O.C.E.P.E (M.E./D.E.B, 1997a, p. 21) e da Lei-Quadro para a Educação Pré-Escolar (Lei 5/97) mais centrada nas *Expressões Artísticas*, verificamos que a Educação Pré-Escolar deverá desenvolver, entre outros objectivos, a “expressão e comunicação através de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo”. Neste sentido, ao definir as diferentes *áreas de conteúdo*, encaradas como âmbitos do saber com uma estrutura própria e com pertinência socio-cultural, que incluem diferentes tipos de aprendizagem, não apenas conhecimentos, mas também atitudes e saber-fazer” (M.E./D.E.B, 1997a, p. 47), parece-nos ter havido por parte do Departamento da Educação Básica o reconhecimento da relevância da *Educação Artística* no processo educativo da criança. Naturalmente, com um carácter naturalista, como evidenciado no Decreto-Lei 344/90 e numa perspectiva de transversalidade com as outras áreas do saber como defendido pelas O.C.E.P.E (*op. cit.*, 1997a). De facto, a Área de Expressão e Comunicação em articulação com as restantes áreas de conteúdo, constitui um conjunto de oportunidades educacionais que permitem perseguir os objectivos gerais pedagógicos definidos, pela Lei-Quadro para a Educação Pré-Escolar (Lei 5/97), já analisados neste ponto.

Pelo seu carácter abrangente, esta área de conteúdo é considerada básica, e favorece a experimentação e a criação, fomenta a vontade de aprender e a curiosidade para novas descobertas. Neste sentido, através do processo de descoberta a criança aprende a conhecer-se e relacionar-se com os outros e com o meio – real e imaginário – que a rodeia, pela via de diferentes formas de se expressar e comunicar e é nesse percurso que vai estabelecendo novas relações, adquirindo novos conhecimentos e competências, apropriando-se das ferramentas essenciais à sua formação e desenvolvimento equilibrados, aprendizagem ao longo da vida e à “plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (*op. cit.*, 1997a, p. 15). Assim, a Área

¹⁶ De acordo com os *Perfis específico e geral de desempenho profissional dos educadores de infância e professores dos ensinoss básico e secundário*, definidos pelos Decretos-Lei 241/2001 e 240/2001, respectivamente.

de Expressão e Comunicação, proposta pelas O.C.E.P.E (*op. cit.*, 1997a, p. 56), integra todas as “aprendizagens relacionadas com o desenvolvimento psicomotor e simbólico que determinam a compreensão e progressivo domínio, de diferentes formas de linguagem”, que se desenvolvem através dos domínios das expressões: motora, dramática, plástica e musical; da linguagem oral e abordagem à escrita, onde se inscrevem as novas tecnologias; e da matemática, embora no *perfil específico de desempenho profissional do educador de infância*¹⁷, esta última esteja integrada na Área do Conhecimento do Mundo.

O agrupamento das diferentes formas de expressão num só domínio vem reiterar o princípio básico da integração curricular, evidenciando por um lado, a especificidade própria de cada uma, e por outro lado, a relação de interdependência, transversalidade e complementaridade que as une, como já analisado através da metáfora do *Allium cepa* e do *Allium sativum* de Lopes (2003). Outro aspecto relevante, prende-se com a intencionalidade educativa da acção do educador de infância, pressupondo assim, o seu papel activo na criação de oportunidades educativas, o que não constitui excepção neste domínio. Este aspecto, como refere Silva (2003), justifica, em algumas situações, a substituição do termo *expressão* por *educação*, salvaguardando o desenvolvimento de processos de aprendizagens situados não só no domínio da(s) técnica(s), mas também no desenvolvimento das sensibilidades estética e artística.

No seguimento destas ideias, a organização curricular da Educação Pré-Escolar, mais concretamente da Área da Expressão e Comunicação entendida em articulação com as outras áreas de conteúdo, parece evidenciar, um posicionamento que, implicitamente ou de forma oculta, valoriza uma *Educação para a Cultura Visual*¹⁸ no processo de desenvolvimento integrado e integral da criança, em particular do seu sentido estético, criativo, reflexivo e de competências relacionais. Esta inferência prende-se, também, com a própria conceptualização da organização do espaço e materiais que contempla, entre outros, requisitos estéticos e de adequação às características das crianças e do contexto social e cultural e geográfico, o que

¹⁷ Decreto-Lei 241/2001.

¹⁸ Cuja finalidade principal se prende com o favorecimento da “compreensão da cultura visual através de estratégias de interpretação a partir de objectos (físicos ou mediáticos) que constituem a cultura visual” Hernández (1996); Eça (2005, s/p). Este tipo de “educação visual é mais multicultural, interdisciplinar e tecnológico do que a educação visual do passado, colocando questões polémicas (...) e levando os (...) [educadores e crianças] a construírem discursos visuais muito fortes” (Freedman, 2007, cit. por Eça e Ralha (2005, s/p).

manifestamente pressupõe a relevância atribuída ao ambiente enquanto *cultura visual*¹⁹ (M.E./D.E.B., 1997a, 1997b).

Centrando-nos na análise das O.C.E.P.E (M.E./D.E.B., 1997a) destacamos algumas linhas de orientação traçadas no domínio da *Expressão Plástica / Artes Plásticas* que nos parecem elucidativas das concepções do Ministério da Educação, relativamente ao que deverá caracterizar o currículo e a acção educativa neste domínio.

O conhecimento das experiências prévias das crianças no domínio da *Expressão Plástica / Artes Plásticas*, anteriormente à integração na Educação Pré-Escolar, deve constituir o ponto de partida para se intervir de forma diferenciada e contextualizada. Além disso, embora por iniciativa própria a criança exteriorize e expresse saberes, interpretações, sentimentos e emoções, cabe ao educador, através da *Expressão Plástica / Artes Plásticas*, intencionalizar essas acções expressivas e criativas, incentivando-a a desenvolver processos criativos ricos, reveladores do pensamento crítico e reflexivo e da capacidade de transformação dos materiais e formas de pensar. Neste sentido, o desafio do educador é proporcionar à criança a experimentação de materiais, instrumentos e técnicas diversificadas e incentivar, construtivamente, a sua vontade de descobrir, de aprender e de desenvolver competências cada vez mais complexas (M.E./D.E.B., 1997a).

Assim, este domínio, em articulação com as restantes áreas do Saber, suporta-se em pressupostos, materiais, instrumentos e códigos específicos que lhe conferem a sua especificidade e identidade enquanto forma de Expressão. No que refere às possíveis técnicas a desenvolver em contexto de Educação Pré-Escolar, as O.C.E.P.E (M.E./D.E.B., 1997a) referem a pintura, desenho, colagem, rasgagem, recorte, decalque, modelagem, escultura, construção de objectos bi e tridimensionais entre outras, desde que adequadas às características de cada criança, do grupo e da comunidade. É de referir que não é feita qualquer alusão à análise e compreensão de obras de Arte, mas apenas a referência genérica ao “contacto com a pintura e escultura (...) e com a cultura” enquanto estratégia facilitadora do “acesso à arte e à cultura” e consequente desenvolvimento, na criança, da sensibilidade estética e conhecimento do mundo, o que analisaremos no decorrer deste capítulo (M.E./D.E.B., 1997a, p. 55-63).

São também referidos possíveis equipamentos e materiais a explorar, a que o Despacho Conjunto 258/97 de 21 de Agosto se refere como *mobiliário e material*

¹⁹ Entendida enquanto “universo de significados” e “multiplicidade de significados através dos quais o mundo se apreende e representa” Hernández (1997), cit. por Eça (2005, s/p).

didáctico e de consumo. Ainda assim, a listagem de materiais que integram parece evidenciar alguma falta de clareza, dado que a mesma designação integra materiais e instrumentos e equipamentos, de forma indiferenciada. Ao nível dos materiais julgamos que seria mais adequado classificá-los em quatro grandes grupos: materiais naturais, de desperdício, de desgaste e didácticos, tornando mais claro para os educadores diferentes possibilidades da sua classificação e selecção. Além desse aspecto, constituindo o Despacho e as O.C.E.P.E (M.E./D.E.B, 1997a) linhas orientadoras para os educadores de infância, consideramos que um maior rigor no discurso assim, como a referência a outros recursos didácticos em suportes diversos específicos das *Expressões Artísticas*, em concreto da *Expressão Plástica / Artes Plásticas* e ainda uma reflexão (sem carácter de prescrição) sobre a natureza, as acções, os objectivos, estratégias e forma de avaliação, poderiam, na nossa perspectiva, apoiar a transformação do discurso e da actuação pedagógica [dos educadores de infância], tornando-os mais conscientes e intencionais na criação de oportunidades de aprendizagem pelas crianças neste domínio.

Ainda relativamente aos recursos físicos, o Ministério da Educação salvaguarda a importância da organização adequada dos espaços assim como a diversidade e qualidade dos materiais e instrumentos²⁰, como estratégias pedagógicas facilitadoras da acessibilidade e experimentação pelas crianças, o que por sua vez permitirá a vivência de situações promotoras de aprendizagens transversais com os outros domínios da Área da Expressão e Comunicação, com a *Formação Pessoal e Social* e com o Conhecimento do Mundo.

A este nível as O.C.E.P.E (M.E./D.E.B, 1997a, p. 63) destacam: a possibilidade de explorações múltiplas dos materiais; o respeito pelos trabalhos dos colegas; a compreensão das especificidades dos materiais e instrumentos e das suas regras de utilização e manutenção; a co-responsabilização no cuidado dos espaços e materiais; a descoberta das potencialidades e multiplicidade de formas de exploração dos materiais (bi e tridimensionalidade); a descoberta de cores e sua designação; o desenvolvimento da imaginação e possibilidades de expressão; a utilização criativa de materiais de desperdício²¹ e de grandes dimensões; e, entre outros aspectos, o desenvolvimento da

²⁰ Designações adoptadas pelas O.C.E.P.E (M.E./D.E.B, 1997a) que não correspondem às designações do Despacho 344/90.

²¹ A reutilização de materiais de desperdício constitui um recurso fundamental no processo criativo e de educação cívica e ecológica e que permite, também, contornar parte das dificuldades financeiras que as instituições educativas enfrentam. Tal como defende Rodrigues (2002, p. 113), “se os artistas modernos recorrem aos detritos da sociedade de consumo para realizar as suas obras, também a nova pedagogia recupera o desperdício para estimular a criatividade infantil. Com desperdícios, as crianças gostam de construir os seus brinquedos; com fragmentos fotográficos de jornais ou revistas ilustradas, concebem colagens, que jogam com o poder sugestivo da imagem associada ou não, à palavra. (...) Mais do que subordinar-se a modelos instituídos, a criança deverá ter liberdade de criar os seus próprios modelos, de acordo com a sua imaginação. Fantasmas, monstros, fadas, imagens de sonho ou de

sensibilidade estética e conhecimento do mundo, que podem ser estimulados através do “contacto com a pintura e escultura, etc. (...) e com a cultura” enquanto estratégias facilitadoras do “acesso à arte e à cultura”.

No nosso entender, sendo esta a única referência a esta dimensão da interacção com diversas formas de Artes Plásticas (num sentido mais amplo *Artes Visuais*), consideramos tratar-se de uma visão um pouco redutora, na medida em que embora deixe em aberto com o *etc.* a possibilidade de integração de outras *linguagens*, poderiam ser objectivados outros exemplos igualmente relevantes no processo de desenvolvimento da criança. Este entendimento sustenta-se no teor do art.º 2.º do capítulo I, do Decreto Lei 344/90 que defende ser basilar a promoção do conhecimento e experimentação de diversas linguagens artísticas. Também não fica explícito de que forma se pode promover a interacção das crianças *com a arte e a cultura*, o que deixa em aberto a interpretação, como nas restantes linhas de orientação, e consequente actuação, por parte do educador de infância, baseada nas suas crenças e competências profissionais neste domínio. Neste âmbito, embora o carácter de *orientações*, “enquanto conjunto de princípios que oferecem um referencial comum a todos os educadores de infância” (M.E./D.E.B, 2000, p. 191), constitua uma mais valia na autonomia na adequação da acção pedagógica aos contextos²², gera algumas inquietações face à natureza redutora de algumas interpretações e consequentes acções pedagógicas que podem desvirtuar as verdadeiras potencialidades educativas da *Expressão Plástica / Artes Plásticas* e da Educação Pré-Escolar em geral. Este aspecto remete-nos para as dimensões básicas do Ser educador definidas no perfil de desempenho dos educadores de infância, na medida em que entendemos que um educador que não tenha desenvolvidas competências de fruição e compreensão das Artes dificilmente conseguirá desenvolver acções significativas nesse domínio.

A este nível, Nardim e Ferraro (2001, p. 184), referem que para desenvolver processos adequados de mediação entre a cultura da criança e os valores culturais construídos pela sociedade o educador de infância não tem necessariamente que transformar-se num “exímio conhecedor de arte”, sendo mais relevante o desenvolvimento de competências de pesquisa e compreensão dos temas, obras ou artistas a explorar sempre de forma contextualizada e sustentada nos diversos domínios

pesadelo, paradisíacas ou terríficas, tudo o que a vida interior é capaz de gerar, poderão constituir uma base de observação e de reflexão sobre a expressão livre e a atitude pedagógica mais adequada”. Contudo, é igualmente importante dar a conhecer, através da manipulação e exploração, os chamados materiais “nobres” de forma a alargar os horizontes criativos da criança, assim, como o conhecimento do mundo (Forneiro, 1998).

²² Libertando-se do carácter de programa ou obrigatoriedade como já referido no capítulo I.

do Saber. Neste contexto, a natureza da formação inicial e continuada deve ser repensada no sentido de constituir uma oportunidade de franco desenvolvimento pessoal e profissional neste domínio.

As directrizes e princípios consagrados nas O.C.E.P.E (M.E./D.E.B, 1997a) e no Decreto-Lei 344/90 evidenciam ainda alguns indicadores da valorização da descoberta pela criança de novas formas de encontrar soluções de transformação dos materiais e de prossecução dos projectos em curso. A experimentação activa, espontânea e orientada pelo educador, destas técnicas, materiais e instrumentos e equipamentos é considerada a base do desenvolvimento e consolidação de competências ao nível da *Expressão Plástica / Artes Plásticas*, dos domínios cognitivo, motor, emocional, estético, cultural e cívico, nomeadamente no conhecimento de si e do outro, a que acrescentamos a compreensão e construção de valores de respeito intergeracional, intercultural e ambiental (M.E./D.E.B., 1997a; Decreto-Lei 344/90).

Entendido enquanto meio de representação e comunicação, este domínio permite “recriar momentos de uma actividade, aspectos de um passeio ou de uma história”, entendidos também como formas de documentação que posteriormente podem ser usadas para fazer uma retrospectiva dos processos realizados, para avaliar os progressos das crianças e para “transmitir aos pais e comunidade o trabalho desenvolvido” (M.E./D.E.B, 1997a, p. 62). A este nível, embora se observem evidências do entendimento da expressão plástica das crianças enquanto forma de expressão e comunicação, de certa forma parece ser atribuída maior relevância ao resultado ou produto final, o que se verifica também na referência à *transmissão do trabalho desenvolvido* aos pais e comunidade. No nosso entendimento, esta perspectiva de *transmissão* poderia reconfigurar-se numa partilha de processos e descobertas, mais do que de resultados. Além disso, entendendo os encarregados de educação e comunidade como intervenientes activos no processo de desenvolvimento da criança, também eles poderão integrar activamente nas diversas fases dos projectos em curso e não apenas “tomar conhecimento sobre eles à posteriori”.

No seguimento destas ideias, a perspectiva ecológica do desenvolvimento não pode ser descurada, dado que a experimentação dos diferentes materiais deve, também, passar pela relação com os seus pares e adultos, o que favorece assim, nas crianças: o desenvolvimento das suas competências criativas; de cooperação; de resolução de problemas; de partilha de ideias; de compreensão de outras perspectivas; da partilha e responsabilização pelos equipamentos e materiais; da expressão livre dos seus

sentimentos, ideias e emoções; e do despertar para a sensibilidade estética (M.E./D.E.B., 1997a).

Com esta análise procurámos clarificar de que forma a *Educação Artística* e em particular a *Expressão Plástica / Artes Plásticas* são conceptualizadas pelas entidades responsáveis, sendo que essas são as directrizes que sustentam a acção pedagógica dos educadores de infância. Tendo presentes a superficialidade com que os documentos orientadores fundamentam a relevância educacional da *Expressão Plástica / Artes Plásticas* no processo desenvolvimento da criança, e a consciência da diversidade de entendimentos sobre a sua validade educativa, consideramos relevante aprofundar a nossa compreensão sobre essa dimensão, objectivo a que nos propomos nos pontos subsequentes.

1.2. Domínios de Aprendizagem pela *Expressão Plástica / Artes Plásticas*

“A Educação Artística serve só para ensinar a apreciar ou deve ser também um meio para melhorar a aprendizagem de outras matérias?; A Arte deve ser ensinada como disciplina virada para si própria ou virada para o conjunto de conhecimentos, capacidades e valores que pode transmitir (ou ambas as coisas)?; A Educação Artística destina-se a um núcleo restrito de alunos talentosos em disciplinas seleccionadas ou a Educação Artística é para todos? Estas continuam a ser as questões centrais para a definição da abordagem a adoptar tanto por artistas como por professores, estudantes e decisores políticos” (Comissão Nacional da UNESCO, 2006, p. 3).

São diversas as perspectivas sobre o reconhecimento do valor educativo da Arte. Das leituras realizadas constata-se uma discussão intensa sobre a validade das *Expressões Artísticas*, em particular da *Expressão Plástica / Artes Plásticas* como área do Saber ou como meio para a construção de conhecimentos noutros domínios do Saber. Outro aspecto em discussão prende-se com a falta de reconhecimento pela sociedade e pela própria comunidade educativa do valor educativo da Arte, o que pode verificar-se pela (falta de) relevância que lhe é atribuída na construção e desenvolvimento do currículo, numa grande parte das instituições educativas (Venegas, 2002; Oliveira, 2007).

Platão cit. por Sousa (2003, p. 21-22) reconhecia já o valor educacional da Arte ao referir-se a esta enquanto fonte que confere “harmonia ao corpo e enobrece a alma” e ao defender uma “(...) Educação com base na Arte logo desde muito cedo”. Esta

convicção prende-se com a sua crença sobre o poder da Arte “(...) operar na infância durante o sono da razão (...) [sendo que] quando a razão surge, a Arte terá preparado o caminho para ela [fazendo com que esta seja] (...) bem vinda, como um amigo cujas feições essenciais têm sido há muito familiares”. Também Nardin e Ferraro (2001) e Gardner (2001, p. 90) se referem à importância da precocidade da acção educativa, em particular da *Educação Artística*, na medida em que “os meios nos quais as crianças passam [os] seus primeiros anos exercem um impacto muito forte sobre os padrões pelos quais eles, subsequentemente, julgam o mundo ao seu redor. Seja em relação a feições, comida, ambiente geográfico ou maneiras de falar, os modelos inicialmente encontrados pelas crianças continuam a afectar seus gostos e preferências indefinidamente, e estas preferências provam ser muito difíceis de mudar”.

Neste sentido, é fundamental envolver, desde cedo, as crianças com as diversas linguagens artísticas, favorecendo assim, a sua compreensão e familiarização num processo natural e integrado com outras aprendizagens desenvolvidas através da vivência de situações concretas do quotidiano. A médio e longo prazo esta estratégia contribui também para que a Arte não permaneça acessível a apenas um número restrito e privilegiado de indivíduos, ficando os restantes incapacitados de a ler, compreender e fruir. As instituições educativas, não podem assim, negligenciar o seu papel na educação para a literacia artística, que Gardner e Davis (2002) designam de *literacia simbólica*²³.

Para além da relevância da intervenção precoce no domínio da Arte, Gardner e Davis (2002) defendem, também, que o educador de infância deve desencadear processos de ensino e de aprendizagem que fomentem o desenvolvimento de cinco conhecimentos básicos no âmbito dos domínios de desenvolvimento em geral e das *Expressões Artísticas* em particular.

O primeiro tipo de conhecimento designado de *intuitivo*, desenvolve-se no estágio sensorio-motor, através das percepções sensoriais e das interações motoras com os objectos e com as pessoas; o segundo, designado de *simbólico de primeira ordem*, refere-se ao conhecimento dos símbolos de primeira ordem e ocorre através da referência (palavra ou imagem) para os referentes com os quais a criança estava familiarizada no conhecimento anterior; o terceiro conhecimento, designado de *notativo*, refere-se à utilização, pelas crianças, de códigos simbólicos mais formais que

²³ Estes autores distinguem dois tipos de literacia simbólica que designam de *produção* e *percepção* e sublinham o papel das instituições educativas enquanto “porto de abrigo onde é veiculada a instrução em domínios culturalmente mediados” Gardner e Davis (2002, p. 446).

não se cingem à referência directa sobre as percepções sensoriais do primeiro tipo de conhecimento, mas que se referem ao próprio discurso sobre esses referentes; o quarto tipo de conhecimento, designado de *conjuntos formais de conhecimento*, integra a informação cultural e conceptual que constitui determinado grupo ou área do saber; e por fim, o último conhecimento designado de *especializado*, que perpassa todo o padrão de desenvolvimento. Ou seja, este último manifesta-se na relação dialógica entre a criança e o educador, de forma a integrar os diferentes tipos de conhecimento. No entanto, como referem os autores em referência, a integração destes tipos de conhecimento não é um processo linear, sobretudo, a relação entre os conhecimentos *intuitivo* e o *notativo*, dado que o domínio do segundo pela criança pode inibir ou limitar o primeiro. Este acontecimento conduz a um desencantamento por parte da criança que pode evidenciar desinteresse por determinado tipo de conhecimento ou actividade²⁴. Neste sentido, o papel do educador e a qualidade das suas interacções com a criança são fundamentais na integração dos diferentes tipos de conhecimento no currículo das *Artes Visuais* (Gardner e Davis, 2002), aspectos sobre os quais nos debruçaremos no ponto 1.4.

O entendimento da relevância da *Expressão Plástica / Artes Plásticas* no desenvolvimento integral da criança é partilhado por diversos autores. Apesar desse reconhecimento verifica-se também uma consciência global da posição desvalorizada da Arte e Educação, o que poderá dever-se a constrangimentos diversos.

Brassart e Rouquet (1977), Gardner e Grunbaum (1986, cit. por Hargreaves, 2002), Francastel (1988, cit. por Alarcón, 2000), Bou (1989), Garcia e Soriano (1994), Castro (2000) e Hargreaves (2002), entre outros, consideram que o potencial educativo das Artes continua inexplorado, na medida em que frequentemente é reduzido a: um meio de acesso a uma cultura tradicional; uma arte centrada no passado; um meio de lazer, desconstracção e ocupação; tratada como aprendizagem de técnicas; um pretexto para outras aprendizagens; uma soma de saberes compartimentados, entre outros aspectos.

Bezelga (2003) argumenta que um dos aspectos que pode ter contribuído para esta situação é o facto de durante muitos anos se ter usado a designação de *Arte infantil*. A autora (*op. cit.*, 2003) acrescenta ainda, que o facto de o processo de desenvolvimento

²⁴ Em termos práticos o que pode acontecer é que as novas aprendizagens vão criando novas expectativas e causando frustração em relação aos resultados conseguidos com base nas experiências anteriores, ocorrendo, assim, uma rejeição das incapacidades que por sua vez conduz à desistência e ao abandono da(s) experiência(s) (Gardner e Davis, 2002).

artístico do indivíduo ocorrer ao longo da vida, poderá sofrer uma situação de ruptura e descontinuidade, marcada pela existência de um tipo de arte estritamente da infância e um outro de adultos. No nosso entender, essa interpretação, pode também ter contribuído para o desenvolvimento de processos educacionais baseados numa *cultura visual infantilizada*, tão comumente observada nos contextos educativos.

Oliveira (2007) identifica como constrangimento no reconhecimento do valor educativo da *Expressão Plástica / Artes Plásticas*, o carácter redutor que lhe foi atribuído até ao início do século XX, com o entendimento desta enquanto instrumento de desenvolvimento da destreza manual e visual das crianças, sem quaisquer objectivos e motivações, constituindo o desenho a forma de representação privilegiada. Ainda segundo a mesma autora, a não valorização desse domínio no currículo, associada à carência de materiais que se fazia sentir nos contextos educativos, e à falta de conhecimento dos educadores de infância quanto à sua relevância educacional também constituíram entrave ao reconhecimento do papel da *Expressão Plástica / Artes Plásticas* na Educação Pré-Escolar.

No seguimento das transformações decorrentes do devir²⁵ histórico, político, social, artístico e cultural em Portugal²⁶, as Expressões Artísticas em particular a *Expressão Plástica / Artes Plásticas*, têm vindo a revestir-se de uma maior intencionalidade educativa. Inicialmente esta era entendida numa perspectiva de espontaneidade e livre expressão, através da aprendizagem pela acção – *Arte como Experiência* (Dewey, cit. por Althouse, Johnson e Mitchell, 2003) e através da possibilidade de a criança exteriorizar o seu mundo interior através da experimentação criativa e imaginativa de materiais, sem qualquer intervenção do adulto²⁷ (Lowenfeld, 1970, cit. por Oliveira, 2007). Progressivamente foi sendo conceptualizada enquanto basilar na Educação (Read, cit. por Sousa, 2003) e como potenciadora do desenvolvimento integrado e integral da criança. Read partilhou com Platão e Schiller, a compreensão da relevância pedagógica da arte na educação, a atribuição de uma enorme importância da educação estética na formação do Homem e a valorização da componente lúdica na definição das metodologias de educação centradas na “expressão livre, o jogo, a espontaneidade, a inspiração e a criação” referenciando assim, o jogo

²⁵ Já analisado no capítulo II da Parte I.

²⁶ Natural e inevitavelmente influenciado pelas correntes conceptuais e ideológicas a nível internacional.

²⁷ Considerada como constrangedora no processo criativo da criança, ao contrário do que acontecia nas outras áreas do Saber, em que o educador tinha um papel activo.

como uma estratégia de ensino fundamental no desenvolvimento moral e estético do Ser Humano (*op. cit.*, 2003, p. 24-25).

No século XX surgiram, um pouco por todo o mundo, diversas propostas e movimentos que procuraram atribuir um novo entendimento do valor educativo da Arte, para além da *espontaneidade e livre expressão*. Neste contexto, surgiu nos E.U.A. o Discipline-Based Art Education (DBAE), que desempenhou um papel relevante ao conceptualizar a Arte como um fim em si mesma e não como um instrumento para ensinar outros assuntos. Este programa propõe uma reconceptualização do ensino da Arte como uma disciplina com especificidades e conteúdos próprios e valoriza como principal estratégia proporcionar situações de aprendizagem integradoras das dimensões artísticas e académicas, promovendo o desenvolvimento do pensamento crítico, do raciocínio e da criatividade (Nardin e Ferraro, 2001; Hernández, 2003; Oliveira, 2007; Reis, 2008).

Outra abordagem que veio contribuir para a progressiva construção de uma nova compreensão do valor educativo da Arte emergiu do ARTS PROPEL²⁸. Este movimento desenvolveu currículos no domínio das Artes²⁹ que propõem que a *literacia simbólica* só poderá desenvolver-se através do envolvimento da criança em actividades e projectos enriquecedores e diversificados que envolvam produção, percepção e reflexão (Gardner e Davis, 2002; Hernández, 2003).

Esta perspectiva é partilhada pela Comissão Nacional da UNESCO, ao referir que a Arte proporciona situações de aprendizagem *incomparáveis*, na medida em que a criança pode envolver-se activamente em experiências e processos criativos. Ainda de acordo com a mesma fonte, são diversos os estudos que comprovam que a vivência de processos artísticos que integram elementos da cultura da própria criança, permite o desenvolvimento da criatividade e imaginação, da autonomia e liberdade de acção e pensamento, tomada de iniciativa, pensamento reflexivo, crítico e divergente. Segundo a Comissão Nacional da UNESCO (2006, p. 5) “além disso, a educação na arte e pela arte estimula o desenvolvimento cognitivo e pode tornar aquilo que os educandos aprendem e a forma como aprendem, mais relevante face às necessidades das sociedades modernas em que vivem”, constituindo, assim, um factor relevante na promoção de um desenvolvimento sustentável de todas as Nações.

²⁸ Projecto desenvolvido nos E.U.A. que envolve o *Zero Project* de Harvard, o Educacional Testing Service e as escolas da rede pública de Pittsburgh (Gardner e Davis, 2002).

²⁹ Os currículos desta abordagem procuram integrar os cinco tipos de conhecimento propostos por Gardner e Davis (2002) já referidos neste ponto.

Fróis (2000, p. 200), partilha esta perspectiva relativamente ao valor da Arte em Educação e acrescenta que neste domínio o desafio para a Educação deverá situar-se em procurar “habilitar as [crianças] (...) e não apenas envolvê-las”. Rodrigues (2002, p. 77-111) salvaguarda que “o que no artista é consciente e deliberado, na criança é prazer e intuição”, sendo que a *Educação Artística*, deve promover nas crianças e adultos, o desenvolvimento da “capacidade de saber ver / ler / interpretar / desmontar a imagem visual distinguindo o que é essencial e o que é acessório” (*op. cit.*, 2002, p. 111).

Neste sentido, ao contrário do que muitos investigadores, educadores e professores acreditam, a “experiência artística é tão completamente racional e envolve tão completamente o conhecimento e a compreensão como qualquer disciplina no currículo, incluindo as denominadas áreas centrais: matemáticas e ciências” (Best, 1996, p. 33). Para este autor “o conceito e a racionalidade são inseparáveis da sensibilidade e criatividade artística, quer sejam espontâneas ou não” pelo que “imaginação, criatividade e sensibilidade são tão importantes nas ciências como nas artes; e cognição, racionalidade e o desenvolvimento da compreensão conceptual são tão importantes nas artes como nas ciências” (*op. cit.*, 1996, p. 26-27).

Nesta linha de pensamento, e mais recentemente, Barbosa (2005a, 2005b); Efland (1997, cit. por Althouse, Johnson e Mitchell, 2003); Rodríguez (2003, cit. por Oliveira, 2007), Aguirre (2000) in Belver e Méndez (2000); Belver e Méndez (2000); Venegas (2002); Althouse, Johnson e Mitchell (2003); Freedman (2003); e Hernández (2003) têm evidenciado a relevância da Arte no desenvolvimento cognitivo da criança, o que a distancia de funções meramente lúdicas e recreativas (Biasoli, 1999, cit. por Oliveira, 2007).

Para Hernández (1997, cit. por Eça, 2005), a diversidade de perspectivas quanto ao entendimento da *Educação Artística* enquanto área curricular deve também ser interpretada à luz do devir histórico, político, social, artístico e cultural, que por sua vez condiciona os princípios educativos. No seguimento destas ideias, este autor identifica onze *argumentos* que embora partindo do pressuposto comum de que todas as formas de Arte devem integrar em Educação, sustentando-se em diferentes razões e dimensões. São eles, o *argumento industrial*, que defende a relevância das destrezas, dos critérios e do gosto desenvolvido pelas Artes, para o desenvolvimento do país; o *argumento histórico*, que ressalva o reconhecimento do papel da Arte na história; o *argumento centrado no desenvolvimento económico*, que considera a Arte como uma estratégia que permite estar ao nível dos países economicamente mais desenvolvidos; o *argumento*

moral, que defende a relevância da *Educação Artística* enquanto facilitadora da educação moral, espiritual e emocional da criança; o *argumento expressivo*, que identifica na Arte uma forma de comunicar sentimentos, emoções e o mundo interior das crianças; o *argumento cognitivo*, que acredita no papel activo das *Expressões Artísticas* no desenvolvimento intelectual das crianças; o *argumento perceptivo*, que se situa na compreensão das *Expressões Artísticas* como um meio de as crianças desenvolverem a sua percepção visual, habilidades plásticas e dimensão estética, através da observação e análise dos elementos formais; o *argumento criativo*, que entende as Artes como basilares no desenvolvimento de capacidades criativas; o *argumento comunicativo*, que defende que num contexto cultural e social em que a imagem é dominante, as crianças devem ser capazes de ler e produzir imagens, desenvolvendo aprendizagens no domínio da semiótica e de conceitos linguísticos inerentes; o *argumento interdisciplinar*, que defende que se a *Educação Artística* pretende ser reconhecida em igualdade de circunstâncias relativamente às outras áreas curriculares deve estruturar os seus conteúdos nas áreas de Estética, História, Crítica e Oficina; e por fim, o *argumento cultural*, que entende a Arte enquanto manifestação cultural mediadora de significados próprios de determinada época, situando a compreensão (que contempla a interpretação e produção) desses significados como o objectivo prioritário da *Educação Artística*, valorizando, assim, o papel das “imagens na construção de representações sociais” (*op. cit.*, 2005, s/p).

No seguimento destas ideias, Eça (2005) considera que o *argumento cultural* é o que melhor fundamenta a relevância da *Educação Artística* em geral, e das *Artes Visuais* em particular. Para esta autora, esse argumento situa-se nas concepções actuais de Arte e Sociedade, ao valorizar a dimensão da compreensão e não apenas o seu visionamento enquanto mero estímulo visual. Neste sentido, a *Educação Artística para a compreensão* é entendida como a “interpretação e valorização das produções artísticas e das manifestações simbólicas de carácter visual das diferentes épocas e culturas”, o que a demarca de concepções centradas “no ensino da habilidade reprodutora ou interpretativa (o desenho, a arte infantil), no desenvolvimento de uma atitude libertadora (expressão plástica), e no reconhecimento de códigos analíticos da imagem (actual educação visual)” (*op. cit.*, 2005, s/p).

Neste alinhamento Hernández (1997, cit. por Eça, 2005) defende assim, uma *Educação para a compreensão da Cultura Visual* através da interpretação de objectos físicos ou em suporte media que a constituem, de forma a possibilitar à criança o

desenvolvimento de capacidades de pensamento e reflexão sobre a mesma. A perseguição deste objectivo pode ocorrer através do desenvolvimento de projectos que partem do quotidiano da criança e que conduzem a processos de pesquisa, diálogo e criação artística, o que requer uma compreensão da *cultura visual* numa dimensão abrangente que integra “representações de diferentes artes visuais e formas estéticas de diferentes culturas e épocas: desde as pinturas rupestres à internet, dos mantras às pinturas abstractas (...); das instalações (...) aos anúncios publicitários (...), da cultura legitimada pelas elites à considerada como cultura popular”; ao que acrescentamos, das criações provenientes de todas as partes do mundo (Nardin e Ferraro, 2001; Hernández, 1997, cit. por Eça, 2005, s/p).

Tendo presentes as linhas de orientação propostas nas O.C.E.P.E (M.E./D.E.B, 1997a) no domínio da *Expressão Plástica / Artes Plásticas*, já referenciadas neste ponto, e as especificidades dos contextos educativos entre as quais as características desenvolvimentais das crianças em idade pré-escolar, a autora deste estudo, considera que todos os argumentos referidos por Hernández (1997, cit. por Eça, 2005), deveriam sustentar as acções dos educadores de infância, numa relação de efectiva articulação. Ou seja, poderiam facilitar uma compreensão mais abrangente das potencialidades educativas das *Expressões Artísticas*, em particular da *Expressão Plástica / Artes Plásticas*, o que por sua vez influenciaria uma acção pedagógica intencional e flexível, norteadas por uma adequação de metodologias e processos, de acordo com os contextos sociais e educativos. Este posicionamento justifica-se, em larga medida, pelo carácter generalista e de monodocência do educador de infância, que não sendo especialista, deve, no nosso entender, procurar tirar partido das potencialidades dos pressupostos inerentes a cada um dos argumentos, sobretudo do *argumento cultural* dada a sua abrangência e contemporaneidade em termos desenvolvimentais, sociais e artísticos.

Bredekamp e Coople (1977 cit. por Althouse, Johnson e Mitchell, 2003), referem ser urgente desenvolver, nas *Artes Visuais*³⁰, práticas apropriadas desenvolvimentalmente, o que significa proporcionar oportunidades diárias de expressão estética e de apreciação de Arte, através do encorajamento da sua experimentação e compreensão com uma variedade de formas e processos artísticos. Neste sentido, a Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner³¹, situa-se numa visão

³⁰ No sentido de não desvirtuar o sentido atribuído aos conceitos pelos autores referenciados, optámos por usar a terminologia adoptada pelos respectivos autores. A designação *Expressão Plástica / Artes Plásticas* continuará a ser adoptada em situações de carácter geral de referência a esse domínio no âmbito da Educação Pré-Escolar.

³¹ Já referenciada no ponto 2 do capítulo I – Parte I.

global das possibilidades de aprendizagem que vai para além da perspectiva tradicional dos currículos centrados nos saberes linguísticos e lógico-matemáticos, reconhecendo nas *Expressões Artísticas* potencialidades para a construção de aprendizagens significativas.

Estes autores, os mentores do *Modelo Curricular Reggio Emilia*³² e Venegas (2002) situam-se numa perspectiva cognitivista das *Artes Visuais* em Educação e entendem as *Artes Plásticas* como linguagem e meio de expressão, que favorece a construção de pensamentos e emoções, como parte integrante duma educação holística (Vecchi, in Forman, Gandini e Edwards, 1993). Os mesmos autores clarificam, ainda, que o desenvolvimento cognitivo acontece quando as crianças compreendem e criam significados individuais das suas experiências artísticas através da interacção com diversas formas de arte e o respectivo código linguístico (Burton, 1980; Slavin, 1994; Vygotsky, 1962, cit. por Althouse, Johnson e Mitchell, 2003). Neste sentido, é fundamental promover a aprendizagem sustentada em processos de descoberta e experimentação em interacção com o Outro, o que será objecto de uma análise mais aprofundada noutro momento deste capítulo.

Como temos vindo a constatar, a diversidade de entendimentos do valor educativo das Artes na Educação, traduz-se também, na conceptualização dos domínios de aprendizagem ou competências a desenvolver, embora se identifiquem também similitudes e unanimidade quanto às repercussões da qualidade da acção educativa nos processos de desenvolvimento das crianças.

Como já analisado nos documentos legais relativos à Educação Pré-Escolar em Portugal o domínio da *Expressão Plástica / Artes Plásticas* não pretende formar artistas, mas contribuir para: a alfabetização do sentido estético; o envolvimento das crianças no processo artístico enquanto facilitador do desenvolvimento da “expressividade, (...) comunicabilidade e sensibilidade estética”; a criação de oportunidades de interacção com o património artístico numa perspectiva da fruição, reconhecimento e compreensão da *cultura visual* (Oliveira, 2007). Embora não ocupando um lugar muito expressivo nos documentos legais analisados no ponto anterior, este último aspecto, que se refere de certa forma à competência de literacia no domínio das Artes, assume uma enorme relevância nos processos desenvolvimentais da criança, tendo em consideração as concepções, mais actuais de *Artes Visuais* e *Cultura Visual*.

³² Como parte integrante das *Cem Linguagens da Criança* (Forman, G.; Gandini, L.; Edwards, C., 1993).

Ainda que já tenhamos vindo a referenciar e a analisar diferentes concepções quanto ao entendimento da intencionalidade educativa da *Expressão Plástica / Artes Plásticas*, procuraremos agora analisar orientações mais concretas quanto aos domínios de aprendizagem a desenvolver desse domínio e que se situam em competências cognitivas e de produção, ambas consideradas essenciais no processo criativo.

No entendimento de Read (cit. por Malpique, 1986, p. 11), “a arte abrange dois princípios fundamentais: o de forma e o de criatividade”, constituindo o primeiro uma “função da percepção (...), da nossa atitude em relação ao que nos envolve, do aspecto objectivo universal de todas as obras de arte” e o segundo, uma “função da imaginação (...), próprio da mente humana” que “leva à criação de símbolos, de fantasias e de mitos, cuja existência é universalmente reconhecida pelo princípio de forma”. No seguimento destas ideias, o mesmo autor, cit. por Sousa (2003, p. 26), definiu três atitudes distintas que ocorrem no domínio da actividade artística. São elas: a *expressão pessoal*, que define como uma necessidade inata de expressar e comunicar os sentimentos aos outros; a *observação*, definida como um desejo de “registar as impressões sensíveis, de clarificar os seus conhecimentos conceptuais, de edificar a sua memória e construir objectos que o auxiliem nas suas actividades práticas”; e por fim, a *actividade crítica*, por si definida como a reacção às formas de expressão com as quais se interage e a resposta aos “valores do mundo dos factos” (*op. cit.*, 2003; Barbosa, 2005b).

De acordo com o National Visual Arts Standards³³ (1995, cit. por Althouse, Johnson e Mitchell, 2003) as *Artes Visuais* constituem oportunidades de promover na criança competências de observação, análise de objectos e vivências, descrição, interpretação, avaliação e de construção e produção de novas representações visuais.

Nardin e Ferraro (2001) corroboram os pressupostos anteriormente citados e sublinham a importância da experiência concreta pelas crianças na manipulação dos materiais e no desenvolvimento dos projectos. De acordo com estas autoras, a produção não deve acontecer de forma dissociada do enquadramento histórico e social, sendo fundamental a interacção com diferentes meios de produção visual³⁴, com museus, com livros, com artistas, com produções visuais, entre outros recursos, de forma a proporcionar aprendizagens de forma holística e a familiarizar a criança com os conceitos básicos da linguagem (ao nível do discurso e da produção) das *Artes Visuais*.

³³ Associação Profissional de Educadores de Artes Visuais na Infância – Estados Unidos da América.

³⁴ Como por exemplo câmaras fotográficas e de filmar, fotocopiadoras, computadores, retroprojectores, entre outros.

Berrocal, Caja e Ramos (2001, cit. por Oliveira, 2007, p. 66) identificam como domínios a desenvolver as capacidades: *perceptivas*, que em articulação com educação dos sentidos permitem “captar, identificar, classificar, e interpretar o meio”, apoiando assim a criança no seu processo de desenvolvimento estético e do gosto pelas manifestações artísticas; *manipulativas* e procedimentais, que se referem à manipulação e exploração de materiais e técnicas; e *criativas*, que se relacionam com a comunicação e expressão enquanto promotoras do desenvolvimento da criatividade e sensibilidade da criança. Estes autores conceberam também estratégias que consideram relevantes e adequadas para a promoção do desenvolvimento das respectivas capacidades definidas. Estas referem-se à “observação, apreciação artística, análise de obras e imagens (...) experimentação com materiais, manuseamento de ferramentas, exercitação do gesto (...) criação de trabalhos plásticos [e] criação de ideias”, respectivamente.

Por sua vez, Marín (2001) defende que a *Educação Artística* deverá contemplar três dimensões a desenvolver nas crianças, nomeadamente “saber e compreender, gozar e desfrutar [e] representar e transformar” (*op. cit.*, 2007, p. 66).

Venegas (2002, p. 15) propõe em primeira instância a distinção da educação artística da educação estética, sendo que a primeira se refere ao estudo do processo prático de criação de obras ou actividades e das soluções expressivas através do conhecimento dos elementos e do discurso relativos às artes plásticas, como as formas, espaço, cores, luz, sombra e textura, entre outros; e a segunda, ao estudo da sensibilidade e criatividade do criador da obra, assim como das capacidades do observador de observar, sentir e reflectir acerca dos valores, emoções e ideias que a obra lhe suscita. No que refere aos domínios de aprendizagem a desenvolver, a autora em referência entende que a *Educação Artística e Estética* proporcionam a estimulação precoce dos processos intelectuais, relacionais, motores, “sensório-perceptivos, racionais, de sensibilidade, expressivos e criativos”. Para o desenvolvimento destes domínios de aprendizagem Venegas (2000) define como objectivos gerais na acção educativa: a estimulação da capacidade de observar e da perspicácia na percepção de formas, detalhes, discriminação de cores e texturas visuais; a estimulação da evolução gráfico-plástica, no sentido de permitir à criança expressar-se através dos elementos das artes plásticas como a harmonia das formas, as cores e as texturas em espaços bi e tridimensional; a criação de oportunidades de satisfação das necessidades de sensibilidade, imaginação, expressão e criatividade; estimulação do desenvolvimento

integral de cada criança; fomento da capacidade de apreciação dos valores das obras construídas pelo Homem e resultantes dos fenómenos da Natureza.

Eça (2005, s/p) destaca também a relevância das *Artes Visuais*, nas dimensões da compreensão e produção, na promoção do desenvolvimento de capacidades e competências de “análise, inferência, (...) definição e resolução de problemas (...)” de discernimento, interpretação, compreensão, representação, imaginação e da potencialização de habilidades manuais e dos sentidos.

Embora não esgotando todas as perspectivas e todos os autores que têm vindo a debruçar-se sobre o valor educativo da Arte, e da *Expressão Plástica / Artes Plásticas* em particular, no desenvolvimento na infância, podemos concluir da multiplicidade de domínios de aprendizagem que esta potencia. Passamos assim, a expor aqueles que identificámos nos pressupostos analisados.

Não é nossa intenção classificar ou situar cada um dos aspectos referidos num determinado domínio do desenvolvimento nem *avaliar* o seu grau de relevância, mas somente ilustrar a diversidade e riqueza de domínios que podem ser trabalhados, articuladamente, através da *Expressão Plástica / Artes Plásticas* e que tão frequentemente são menosprezados pelos actores educativos.

Podemos concluir que, através da criação de situações educativas intencionais a *Expressão Plástica / Artes Plásticas* ao nível da Educação e Cuidados para a Infância, pode proporcionar o desenvolvimento: do domínio das linguagens, técnicas, materiais e instrumentos próprios da *Expressão Plástica / Artes Plásticas*; da capacidade de compreensão cultural e de representações visuais; percepção e integração sensorial; de competências de interacção, fruição, compreensão e preservação do património artístico e cultural; do conhecimento, ainda que de um modo incipiente, da História da Arte; da criatividade, imaginação e expressividade; da sensibilidade estética e da sensibilidade em geral; da capacidade de transformar; das capacidades de observação, identificação, descrição, discernimento, análise de objectos e vivências, interpretação, avaliação, classificação e representação; da tomada de iniciativa, autonomia e capacidade de resolução de problemas; do pensamento reflexivo, crítico, divergente e livre; da conscientização da liberdade de pensamento e de actuação; de competências de criação e produção de novas representações em suportes diversos; da expressão pessoal e de competências comunicativas; do raciocínio e da capacidade de realizar inferências; da vontade de querer saber e aprender mais; de competências motoras e habilidades manuais; de competências sociais e morais; da compreensão e assimilação de conceitos

que se prendem com fenómenos das ciências humanas, físicas e químicas; da compreensão e assimilação de conceitos do domínio matemático (lateralidade, simetria, seriação, tamanho, espaço, entre outras); e do reconhecimento das propriedades dos materiais; entre outros aspectos.

Desta análise, podemos inferir do contributo da *Expressão Plástica / Artes Plásticas* no processo de desenvolvimento integrado e integral da criança, no qual as estratégias lúdicas e a aprendizagem activa são muito valorizadas. É notória também, nesta análise, a riqueza de possibilidades que a *Expressão Plástica / Artes Plásticas* oferece para o *desenvolvimento Pessoal e Social* da criança. Ainda assim, não pretendendo resumir a sua especificidade a um instrumento de promoção do desenvolvimento *Pessoal e Social*, acredita-se que em articulação estas áreas do Saber se revestem de um elevado potencial educativo para o desenvolvimento da criança como ser integral, revelando-se como um importante campo de problematização no presente estudo, que passamos a aprofundar no ponto seguinte.

1.3. A intencionalidade educativa da *Expressão Plástica / Artes Plásticas* no Desenvolvimento Pessoal e Social em contexto de Educação Pré-Escolar

“A educação artística, alargada à noção de linguagem, ultrapassando o verbal e o plástico, incluindo todas as linguagens expressivas e todos os instrumento de expressão, desempenhará alternada ou conjuntamente os papéis complementares de trampolim, de reagente, de componente num conjunto onde ela aparecerá simultaneamente como início, meio, instrumento ou fim. O seu objectivo continuará a ser a criatividade, mais do que a criação, o homem mais do que o artista, o cidadão mais do que o especialista” (Brassart, 1977, p. 25).

A temática deste estudo parte da concepção de Educação como um processo globalizante, inter e transdisciplinar, tal como preconizado pelas O.C.E.P.E (M.E./D.E.B, 1997a).

Nesse processo a área de *Formação Pessoal e Social* assume um especial relevo, assentando a organização curricular do sistema educativo na sua assunção enquanto área transversal e integradora que sustenta e enquadra “todas as componentes curriculares do ensino básico e secundário” (M.E./D.E.B., 1997a, p. 51). Esta concepção do Ministério da Educação, tem como principal objectivo criar situações de aprendizagem que

favoreçam o desenvolvimento de atitudes e valores que facilitem à criança socializar-se com base em valores democráticos e de cidadania.

Ao nível da Educação Pré-Escolar, as O.C.E.P.E (M.E./D.E.B, 1997a) destacam algumas orientações que poderão apoiar o educador de infância a actuar pedagogicamente nesse sentido. Antes de mais, é destacada a relevância do papel e perfil do educador, entendendo-se a natureza da sua acção e da forma como interage e promove as interacções entre todos os intervenientes como um *modelo de aprendizagem* para as crianças. Este entendimento reafirma a relevância atribuída à perspectiva do desenvolvimento ecológico e à aprendizagem pela acção - *saber-fazer* -, afastando-se assim de uma perspectiva de um processo de ensino e de aprendizagem baseado na transmissão de conhecimentos e valores.

Neste sentido, é fundamental a ocorrência de interacções entre diversos intervenientes e o meio ambiente como facilitadoras da tomada de consciência: de diferentes perspectivas, atitudes e valores (sociais, culturais, estéticos, entre outros); da existência de direitos e deveres e valores democráticos (justiça, participação, responsabilização e cooperação) e de cidadania (negociação, decisão e distribuição partilhada de tarefas e regras), entre outros aspectos. Essas interacções apoiadas intencionalmente pelo educador de infância e conjugadas com diversas oportunidades educativas facilitam o desenvolvimento de competências ao nível de: auto-estima e auto-confiança; autonomia (ao nível da partilha de poder com as outras crianças e adultos, ao nível da higiene, alimentação e da utilização dos espaços e materiais, entre outros aspectos) e independência (apropriação de noções do espaço e do tempo, entre outros aspectos); tomada de iniciativa e de decisão (no planeamento e desenvolvimento dos projectos e em todas as situações); responsabilização (por tarefas e na relação com os outros); consciência individual e colectiva (construção de laços de pertença afectiva, social e cultural); compreensão do Outro; respeito pela diferença (género, social, étnica, espiritual, entre outras); negociação e confronto de opiniões; construção da identidade (auto-conhecimento) e personalidade; valores estéticos e desenvolvimento do gosto; valores éticos; pensamento reflexivo, crítico e criativo; entre outros.

Da análise aos pressupostos que fundamentam a área de *Formação Pessoal e Social*, podemos inferir da sua abrangência de âmbitos do Saber, evidenciando a intencionalidade na educação para a democracia, educação estética, educação multicultural, educação sexual, educação para a saúde, educação ambiental, prevenção de acidentes, educação do consumidor, entre outras dimensões, confirmando-se assim, a

sua intencionalidade integradora que se inscreve em todas as outras áreas e na própria organização do ambiente educativo³⁵ (M.E./D.E.B., 1997a).

Assim, assumindo que a “construção do saber se processa de forma integrada, e que há inter-relações entre os diferentes conteúdos e aspectos formativos que lhes são comuns” a relação entre a *Expressão Plástica / Artes Plásticas* e a *Formação Pessoal e Social* não constitui excepção (*op. cit.*, 1997a, p. 48-51).

Também Zabalza (1998, p. 47) defende o entendimento da criança e seu desenvolvimento como um todo e não como “sectorizável”, fazendo a analogia do mesmo [desenvolvimento] com o desenvolvimento de um projecto, que parte de um conjunto de necessidades específicas evidenciadas, e se vai construindo com base na relação e articulação da especificidade de cada sujeito com os padrões de funcionamento do meio próximo e alargado.

Nesta linha de pensamento, Vallès et. al (1995, p. 19), defendem que “os valores são um conteúdo do currículo que é necessário ensinar de maneira sistemática, planificada e contextualizada nas diferentes áreas curriculares”. Neste sentido, Lowenfeld e Brittain (1970, p. 3) questionam-se sobre a adequabilidade do sistema educativo no que diz respeito à contemplação dos valores humanos na operacionalização do currículo e lançam um olhar crítico sobre a excessiva valorização dos saberes académicos, uma grande parte das vezes adquiridos por memorização e repetição de informação, não contemplando, assim o desenvolvimento das capacidades de “perguntar, de encontrar respostas, de descobrir forma e ordem, de voltar a pensar e reestruturar e encontrar novas relações”. Situamo-nos nos pressupostos defendidos por estes autores quando referem que o sistema educativo deve privilegiar o desenvolvimento da “capacidade intelectual, sentimentos e faculdades perceptivas de cada indivíduo” e consideram que a *Educação Artística*, em particular a *Expressão Plástica / Artes Plásticas*, como parte integrante do processo educativo pode fazer a diferença no seu desenvolvimento integral, o que se pode verificar nas competências ao nível da criatividade, sensibilidade, transformação do conhecimento e socialização (*op cit.*, 1970, p. 6).

³⁵ Estas dimensões, são também defendidas pelas diferentes abordagens pedagógicas na Educação Pré-Escolar, sobretudo pelo MEM, pelos Modelos Curriculares Reggio Emilia e High Scope e pela Pedagogia de Projecto, que privilegiam a criação de ambientes físicos e relacionais propícios ao desenvolvimento integral e integrado da criança e ao desenvolvimento cooperado de projectos pelas crianças e educadores.

Apesar destas considerações é importante referir a consciência de que o desenvolvimento de boas práticas no âmbito das *Expressões Artísticas* não constitui a salvação da Humanidade (Lowenfeld e Brittain, 1970; Bamford, 2007³⁶). No entanto, acredita-se que os valores inerentes ao seu desenvolvimento podem ser significativos para uma reconceptualização do sistema educativo e dos factores que interferem com a aprendizagem das crianças. A criança deve ser estimulada para procurar a solução de problemas por si só, e a sentir-se recompensada com o sucesso do seu investimento e não apenas por recompensas externas. Entendemos também que a aprendizagem não se resume a uma soma de conhecimentos, pelo que a criança deve ter a oportunidade de experimentar sucessos e fracassos e compreender e saber como usar os conhecimentos que vai adquirindo.

Na educação dos valores, em particular dos valores estéticos, deve proporcionar-se às crianças mais do que um “único critério estético”, permitindo-lhes a interacção com diferentes realidades estéticas, assim como a observação, compreensão e reflexão crítica sobre as mesmas, de forma a que cada criança construa o seu próprio gosto e desenvolva a sua capacidade criativa (Lazotti, 1984, *cit por* Vallès et. al, 1995, p. 20).

A este nível Nardim e Ferraro (2001) sublinham ser fundamental desenvolver na criança a compreensão de que existem diferentes formas de pensar as produções artísticas. Para este fim, as mesmas autoras sugerem abordagens pedagógicas centradas: no estudo de obras eruditas, da cultura de massas e da tradição popular e na análise de diversas perspectivas da História da Arte como, por exemplo, do ponto de vista das mulheres e dos grupos e etnias minoritários, aspectos habitualmente desvalorizados no saber enciclopédico da História da Arte normalmente veiculado nas instituições educativas.

Suportados no carácter transversal e integrador da *Formação Pessoal e Social*, estes valores são facilmente transportáveis para outras experiências e áreas do Saber que não a Arte, nomeadamente ao nível da capacidade de entender e respeitar e reflectir sobre a diversidade social e cultural. Neste sentido, através da Arte, o educador de infância pode proporcionar à criança o conhecimento e experimentação de “informação acerca do mundo, das normas, valores e padrões culturais, comportamentos dos agrupamentos humanos e identidade pessoal” (...), ou pelo contrário, de obras que

³⁶Informação recolhida na comunicação proferida por Anne Bamford (professora do Wimbledon School of Arts, em Londres e especialista da UNESCO em avaliação de projectos de Educação Artística) na *I Conferência Nacional de Educação Artística*, realizada na Casa da Música, no Porto, em Novembro de 2007, com a colaboração dos Ministérios da Educação, da Cultura e da Comissão Nacional da UNESCO de Portugal.

“fazem quebrar normas e padrões culturais e levam o observador a reflectir, proporcionando (...) um novo sentido, novas oportunidades e novas perspectivas de observar a realidade”. Este processo favorece não só o desenvolvimento social, mas também o desenvolvimento pessoal, permitindo, assim, ao ser humano “ter uma compreensão cada vez melhor de si e dos outros (...)” e ampliando assim as suas formas de pensar simbolicamente a realidade (Nabuco, in Vários, 2000, p. 178; Nardin e Ferraro, 2001). Nesse sentido, tal como analisado no ponto 1.2., reafirmamos as competências pessoais e sociais que a Arte promove na criança, quer tendo em vista à criação e comunicação artística, quer à sua socialização e cidadania.

No entanto, tal como referem Maslow e Mittleman (1965, in Zabalza, 1998a, p. 40), a socialização, que constitui uma das funções da Educação e Cuidados para a Infância, não deve ser encarada como um processo que pretende adaptar a criança ao meio, doutriná-la de acordo com valores e normas próprias de determinado grupo cultural e estimulá-la [a criança] a seguir ideologicamente o modelo que o educador representa. Essa socialização deve centrar-se na formação integral e integrada da criança, de modo a enriquecer a sua “dimensão relacional-social” o que, por sua vez, estimula o desenvolvimento da capacidade de se integrar no meio que a rodeia de forma reflexiva e crítica facilitando a construção da sua identidade individual e grupal, o que também foi defendido por Dewey (1998) quando afirmava que a escola não pode ser uma preparação para a vida, mas sim, a própria vida.

De facto, o sistema educativo deveria privilegiar o desenvolvimento de competências que permitam às crianças identificar-se com as suas experiências de vida e desenvolver conceitos que permitam expressar os seus sentimentos, emoções e sensibilidade estética pondo de parte o estereótipo e preconceitos (Lowenfeld e Brittain, 1970, p. 11). Partindo do princípio que não é possível reconhecer o outro sem nos conhecermos a nós mesmos, a *Expressão Plástica / Artes Plásticas* constitui um recurso educativo muito significativo pois, quando intencionalmente desenvolvida, pelo educador, proporciona a vivência de situações que permitem à criança identificar-se com o seu próprio trabalho e desenvolver competências de auto-expressão.

Neste sentido, e como temos vindo a referenciar, são diversos os autores que reconhecem as potencialidades educativas das *Expressões Artísticas* como áreas do Saber específicas que se articulam com a *Formação Pessoal e Social* da criança.

Para Almeida (2001), existem, nas Artes em educação, duas correntes, os *essencialistas* e os *contextualistas*, situando-se a Educação Pré-Escolar e o Ensino

Básico nesta última. A autora citada, situa-se na corrente *contextualista*, e considera que o que distingue as duas correntes é que, enquanto os primeiros valorizam apenas os aspectos que se relacionam directamente com as artes, os segundos, têm uma visão sociológica, defendendo que as Artes em Educação “constituem um poderoso factor de desenvolvimento emocional e social da criança (...) e também por impulsionar a imaginação e a criatividade” (*op. cit.*, 2001, p. 12).

No seguimento desta linha de pensamento, situamo-nos no que poderíamos designar de *fronteira* entre os *essencialistas* e os *contextualistas*. Este posicionamento prende-se com o entendimento de que não se pode resumir o papel educativo da Arte a uma ou outra dimensão exclusiva sendo assim, tão importante o desenvolvimento emocional e social da criança, como o seu conhecimento e compreensão da Arte³⁷, podendo nesta perspectiva, a criança usufruir de todas as potencialidades educativas que esta oferece.

Nesse sentido, tal como Fróis (2000), consideramos que as instituições educativas deveriam ser um lugar onde se “respira” cultura, arte, respeito mútuo, unidade, diversidade, abertura ao outro, entre outros aspectos contemplados nas *Expressões Artísticas*, constituindo estas, um meio e um fim para trabalhar estes conceitos. No entanto, não raras são as vezes em que as Expressões, nomeadamente a *Expressão Plástica / Artes Plásticas* ocupam “uma área marginal dos currículos escolares, desvalorizando-se a sua importância (...) [e atribuindo-lhes] geralmente funções ilustrativas das outras áreas do programa de aprendizagem e de estratégia de ocupação de tempos livres, de decoração dos espaços ou reprodução de objectos em determinadas efemérides, nomeadamente os dias da Mãe, do Pai, o Natal, entre outros, o que deixa muito aquém a exploração das suas potencialidades educativas.

“É sabido que não basta colocar à disposição das crianças materiais e um clima favorável ao desenvolvimento artístico nesta área. São necessárias acções educativas intencionais, estruturadas de acordo com objectivos concretos” (*op. cit.*, 2000, p. 204), o que remete, mais uma vez, para a urgência da formação adequada dos docentes e da reorganização curricular pelas instituições educativas.

Nesta linha de pensamento, partindo das experiências e conhecimentos prévios das crianças, deve promover-se o alargamento da sua área de conhecimento, proporcionando a exploração de diferentes géneros culturais, que por sua vez, deve

³⁷ Como analisado no ponto 1.2.

abrançar as diversas formas de expressão, desde as mais populares, passando pelas eruditas, “primitivas” e contemporâneas, a nível mundial, como foi já referido. Enfim, todas as formas de expressão devem ser valorizadas, tendo-se o cuidado de descentralizar das representações hierárquicas ocidentais, com vista a fomentar a experimentação e o conhecimento de formas de expressão de diferentes povos e culturas nacionais e internacionais, ainda que, muitas vezes, sejam marginalizados no mundo da Arte e da Cultura em geral (Hernández, 2003; Freedman, 2003). Esta é, também, uma estratégia para favorecer o conhecimento, respeito e valorização das diversas culturas, o que tal como referem Mason e Saccá (1999, cit. por Almeida, p. 18) atribui às Artes em educação, uma potencialidade para “discutir questões como diversidade cultural e forma de exclusão social e, desse modo, contribuir para a construção de sentimentos de tolerância, respeito e compaixão entre as pessoas”.

Também, Lowenfeld (1977, p. 59), já em 1954, considerava que a experimentação da Arte, pelas crianças, nomeadamente através da compreensão dos diferentes estilos de expressão e nas próprias dinâmicas das actividades, permite a “evolução do espírito de tolerância”. A dimensão do conceito de tolerância que se considera relevante desenvolver refere-se à atitude de cada um de nós permitir ao outro a liberdade de exprimir opiniões divergentes e de viver em conformidade com as mesmas e não num sentido depreciativo e egocêntrico.

Além destes pressupostos, Eisner (cit. por Almeida, 2001) e Stern (cit. por Gonçalves, 1991), enfatizam as potencialidades das actividades artísticas como promotoras do desenvolvimento de competências ao nível da auto-estima, auto-confiança, autonomia, capacidade reflexiva e de tomada de decisão, fomentando, assim, uma maior flexibilidade e autenticidade do pensamento. O desenvolvimento destas competências é fundamental na *Formação Pessoal e Social* das crianças, tornando-as mais capazes de ultrapassar as situações adversas com que se deparam ao longo da vida “e mais capazes de vencer os obstáculos que a sociedade diariamente lhes apresenta” (*op. cit.*, 1991, p. 21).

Kohl (1997, p. 9-10) partilha das concepções dos autores referidos e acrescenta que, no âmbito da *Expressão Plástica / Artes Plásticas*, a acção educativa deve configurar-se não só na leitura e interpretação de imagens numa perspectiva da comunicação e desfrute, mas também no fomento do interesse e da capacidade de fruir e reflectir e, progressivamente compreender e respeitar, as diversas produções artísticas, nomeadamente as suas, as dos seus pares e as obras de autores reconhecidos. Também

Fróis (2000, p. 200-201), partilha destas ideias e reforça a finalidade da Educação neste campo, que se refere a proporcionar às crianças o acesso a diferentes manifestações artísticas, com o objectivo de as “habilitar” e não apenas de as envolver, como foi já reflectido, o que é congruente com o conceito de *Cultura Visual* e com os pressupostos defendidos pelas O.C.E.P.E (M.E./D.E.B, 1997a) quanto à importância da tomada de consciência de diferentes perspectivas, atitudes e valores.

No entanto, todas as experiências no âmbito da actividade criadora, não se resumem à observação de diversas formas de manifestação artística. Tal como referido noutra parte deste estudo, são diversos os factores que influenciam e condicionam o desenvolvimento das actividades. Por este motivo, o ambiente criado deve potenciar as oportunidades de experienciar materiais, objectos, sensações e interacções com o outro e, consequentemente, favorecer na criança o processo de criação e a vivência de aprendizagens de forma mais enriquecedora. Esta ideia é também salientada por Borrajo (2001), ou seja, para que se possa despertar na criança a sensibilidade expressiva é fundamental o reencontro com as percepções que os sentidos nos proporcionam, nomeadamente o tacto, a visão, a audição, o paladar e o olfacto. Para além da sensibilidade expressiva, de acordo com Fernandes (2007) a experiência sensorial é também fundamental no processo de formação de conceitos.

Esta ideia é, também, defendida por Lowenfeld e Brittain (1970, p. 6) que referem que “quanto maiores as oportunidades para desenvolver a sensibilidade e otimizar todos os sentidos, maior será também a oportunidade de aprender”. Para estes autores a interacção dos símbolos com a experimentação dos objectos permite realizar um processo intelectual abstracto que é fundamental para o desenvolvimento da criação artística.

Neste sentido, a *Expressão Plástica / Artes Plásticas* vai mais além do que a simples exploração dos materiais, ou seja, é fundamental que a criança experimente tudo o que envolve a experiência, desde a construção das ideias, passando pela escolha, preparação, experimentação e arrumação dos materiais, constituindo estas situações oportunidades de crescimento pessoal e social. Almeida (2001) corrobora estas ideias e sublinha que para criar com expressividade e qualidade estética é necessário que a criança passe por um processo de desenvolvimento prévio de competências de observação, atenção e contemplação de tudo o que nos rodeia. Nesse sentido, é essencial que seja estimulada a desenvolver competências de observação, compreensão, exploração e reflexão sobre as propriedades e qualidades e as relações existentes entre

os aspectos que caracterizam as coisas que observa e com que interage. Desde os aspectos mais formais (cores, formas, linhas, entre outros) até aos mais expressivos (sentimentos, emoções e sensações que evocam, entre outros).

Tal como é referido nas O.C.E.P.E (M.E./D.E.B, 1997a) os actores educativos têm, assim a responsabilidade de criar os ambientes, físicos e relacionais que incentivem o desenvolvimento das crianças em dinâmicas com intencionalidade educativa, desencadeando um processo activamente vivido por elas [crianças], pois como defende Lowenfeld “o que é básico em qualquer expressão de arte é a experiência subjacente” (1977, p. 39).

A *Expressão Plástica / Artes Plásticas* é utilizada pelas crianças como uma linguagem do pensamento, que vai sendo enriquecida de acordo com as experiências que vai vivendo. “O desenho, a pintura ou a construção constituem um processo complexo no qual a criança reúne diversos elementos da sua experiência para formar um conjunto com um novo significado. Neste processo de seleccionar, interpretar e reformular esses elementos a criança dá-nos algo mais do que um desenho ou uma escultura, proporciona-nos uma parte de si mesma: como pensa, como sente e como vê. Para ela arte é uma actividade dinâmica e unificadora” (Lowenfeld e Brittain, 1970, p. 1). De facto, enquanto que para as crianças a Arte constitui um meio de expressão de sentimentos, emoções, interesses, preocupações, preferências, em suma do conhecimento que têm do mundo, os adultos valorizam bastante a componente estética, o que levanta algumas dificuldades na gestão das expectativas e valores estéticos de ambas as partes.

Assim, a concepção que a equipa educativa tem da Arte e da *Expressão Plástica / Artes Plásticas* podem condicionar o desempenho das crianças, pelo que o educador de infância deve ser cauteloso na forma como interfere nas suas manifestações dado que os seus [do educador] valores não devem condicionar o processo criativo da criança nem sobrevalorizar o resultado em detrimento do processo vivido por cada uma das crianças. É também relevante ter presente que embora as representações das crianças possam ser valiosas para procurar perceber o seu “desenvolvimento, para interpretar as suas emoções, os seus problemas e experiências”, nunca devem ser um meio de classificar ou rotular as crianças, pois isso é redutor e não tem qualquer valor educacional, além de que é muito importante perceber-se o contexto em que as representações são realizadas para não se realizarem conclusões precipitadas e desprovidas de veracidade (Lowenfeld e Brittain, 1970, p. 88).

Para além da discrepância de valores estéticos e da sobrevalorização do resultado final identificam-se outras limitações no desenvolvimento de actividades de *Expressão Plástica / Artes Plásticas* que se prendem com a valorização das técnicas como um fim em si mesmas e o uso de moldes e elementos estereotipados. Assim, ainda que em contexto de Educação e Cuidados para a Infância se desenvolvam bastantes actividades de *Expressão Plástica / Artes Plásticas*, na maior parte das vezes não são encaradas como um meio de expressão, mas têm um fim em si mesmas e privilegiam o desenvolvimento de habilidades que se podem observar e comprovar pelo resultado final. Como exemplo desta limitação, Lowenfeld e Brittain (1970) referem a aprendizagem da utilização da tesoura, pois frequentemente o educador valoriza o resultado da aprendizagem da sua manipulação, mas raramente valoriza o processo criativo que a criança desenvolve através da sua utilização, o mesmo se aplicando aos restantes materiais e equipamentos.

As possibilidades de criação estão também sujeitas, muitas vezes, a materiais pré preparados pelos educadores, o que não é em nada benéfico para a criança, dado que a constante utilização de moldes e do estereótipo podem levá-la a perder a auto-confiança na expressão pelos seus próprios meios, vendo-se muitas vezes obrigada a recorrer a este estereótipo para obter elogios por parte do adulto. Lowenfeld e Brittain (1970) afirmam também que os desenhos estereotipados reflectem modelos rígidos de pensamento e que o descentrar-se desse estereótipo exige flexibilidade no pensamento, na imaginação e na acção. Os mesmos autores referem que as crianças que se expressam de acordo com o seu nível de desenvolvimento têm maior facilidade de se expressar através dos próprios meios, ao contrário da criança que imita, pois esta apresenta maiores dificuldades ao nível do pensamento divergente e da manifestação do que sente. Pelo que a Arte através da auto-expressão dá um enorme contributo no desenvolvimento emocional e pessoal da criança e consequente desenvolvimento social.

Esta ideia foi discutida na *I Conferência Nacional de Educação Artística*³⁸, onde se reafirmou o direito de todas as crianças a uma *Educação Artística* de qualidade e onde se sublinhou que as repercussões de uma *Educação Artística* de má qualidade podem ser mais malévolas do que a sua inexistência. Este último aspecto é partilhado por Lowenfeld e Brittain (1970), que já no século passado estavam conscientes de que o impacto negativo de uma *Educação Artística* sem qualidade podem limitar e inibir a

³⁸ Realizada na Casa da Música, no Porto, em Novembro de 2007, com a colaboração dos Ministérios da Educação, da Cultura e da Comissão Nacional da UNESCO de Portugal.

capacidade criadora, prejudicar o desenvolvimento emocional, das destrezas motoras e expressivas e o próprio pensamento e construção do conhecimento.

Embora, numa primeira análise estes pressupostos possam parecer um pouco radicais, as observações em contexto permitem-nos inferir da sua pertinência. De facto, são muitas as evidências recolhidas, através da observação directa e indirecta em contextos educativos diversos, que demonstram limitações por parte das crianças na construção e manifestação de ideias e formas de representação próprias o que, salvaguardando as particularidades desenvolvimentais e da personalidade de cada criança, é muitas vezes fruto da natureza das situações educacionais que lhes são proporcionadas.

Estas evidências associadas ao desempenho do educador de infância podem significar uma formação e actuação inadequadas no âmbito da *Expressão Plástica / Artes Plásticas*. A urgência de uma formação de qualidade dos docentes é aliás, um dos desafios lançados na *I Conferência Mundial de Educação Artística – Desenvolver capacidades criativas para o Século XXI*³⁹, dada a constatação de que os “programas de formação geral dos professores não fazem uma promoção adequada do papel das artes [no processo de] ensino e aprendizagem” (Comissão Nacional da UNESCO, 2006, p. 19). Assim, tendo em consideração que o desenvolvimento social e tecnológico das sociedades pós-industriais exigem cada vez mais cidadãos capazes, com competências aos níveis cognitivo, criativo, comunicativo, do pensamento crítico e reflexivo, da compreensão intercultural e do comprometimento para o estabelecimento de uma relação empática com a diversidade cultural, torna-se urgente formar educadores que reconheçam estas dimensões e que criem oportunidades para que as crianças as desenvolvam adequadamente. Neste sentido, foi também reafirmado nesta Conferência o reconhecimento do papel da Arte na criação de uma cultura da Paz, para a compreensão e entendimento entre nações, para a solidificação da coesão social e o desenvolvimento sustentável e a urgência da sua inclusão através de práticas de qualidade no ensino formal e não formal (*op. cit.*, 2006, p. 19).

Lúcio (2008), também reconhece o valor educativo das Artes em Educação entendendo-a como “uma dimensão imprescindível na formação de pessoas e necessariamente na modelação de uma cidadania activa, individual e colectiva”. Neste

³⁹ Realizada no Centro Cultural de Belém, em Lisboa em Março de 2006, com o apoio do Ministério da Educação, da UNESCO, da IDEA (International Drama/Theatre and Education Association), da InSEA (International Society for Education through Art), da ISME (International Society for Music Education) e da International Education.

sentido, para este autor “uma educação que estimule a imaginação, o *pensamento criativo construtivo*, a criatividade e a autonomia pessoal, que incentive uma relação de abertura ao que é novo, ao *mundo* dos outros, dos fenómenos e das coisas é uma das melhores garantias para a construção de uma sociedade mais livre, mais inclusiva e empreendedora” (Lúcio, cit. por Almeida, in Lúcio, 2008, p. 5-6).

Estas considerações são fundamentais na compreensão do valor formativo da Arte, pois embora conscientes de não ter esgotado todas as fontes de pesquisa relevantes nesta área do Saber, julgamos poder afirmar que a *Expressão Plástica / Artes Plásticas* requer ser entendida com outro sentido, uma vez que deve deixar de ser encarada unicamente como uma *boa estratégia para passar o tempo* e ser valorizada enquanto área do Saber que permite à criança desenvolver e expressar a sua identidade própria e desenvolver novos conhecimentos sobre si, sobre os outros e sobre o mundo que a rodeia, permitindo ao educador interpretar algumas das percepções que a criança evidencia do mundo que a rodeia, no sentido de promover o seu desenvolvimento integrado e integral.

Nesta perspectiva, consideramos fundamental a qualidade das situações de aprendizagem proporcionadas às crianças, o que nos levou a procurar compreender e clarificar o papel do educador de infância na organização do ambiente educativo, tendo como enfoque as situações de aprendizagem no domínio da *Expressão Plástica / Artes Plásticas*. É isso que nos propomos concretizar no próximo ponto.

1.4. O papel do Educador de Infância na criação de um ambiente educativo propício ao desenvolvimento da criança no domínio da *Expressão Plástica / Artes Plásticas*

“(…) ensinar é uma arte. Apesar de haver muitas competências inerentes ao acto de ensinar, tal como muitas competências estão nos esforços dos artistas, as decisões que se devem tomar sobre quando e como combinar tais competências, o saber como fazer esta combinação, não é um saber técnico. Não há dúvida que pode ser aprendido, mas também vem das crenças subjacentes e paixões do [educador] sobre as crianças e o mundo” (Walsh, cit por Serra, 2004, p. 73).

Partindo da concepção das *Expressões Artísticas Integradas*⁴⁰ e da natureza generalista e transversal do currículo da Educação Pré-Escolar em Portugal,

⁴⁰ Já referenciadas no ponto 1 do capítulo II da Parte I.

reafirmamos a nossa convicção de que as crianças beneficiam de uma aprendizagem baseada em experiências artísticas integradas no currículo. Esta integração “acontece quando os objectivos ou metas curriculares integram possibilidades de aprendizagem em todas as áreas desenvolvimentais, nomeadamente física, social, emocional, da linguagem, estética e intelectual”, o que, em termos das *Expressões Artísticas*, se traduz na oportunidade de as crianças aprenderem através de experiências artísticas e não da transmissão de conhecimentos descontextualizados sobre a Arte (Bredekamp e Copple, 1997, cit. por Althouse, Johnson e Mitchell, 2003, p. 2).

Assim, tendo como ponto de partida os pressupostos teóricos que temos vindo a analisar ao longo do enquadramento teórico e situando-nos numa perspectiva socio-construtivista, procuraremos identificar algumas linhas de orientação que sustentem uma acção pedagógica de qualidade no âmbito da *Expressão Plástica / Artes Plásticas*. Partindo das orientações globais⁴¹ para o educador, definidas pelas O.C.E.P.E (M.E./D.E.B., 1997a) consideramos relevante reafirmar a relevância da observação e avaliação das experiências prévias, dos interesses, necessidades e competências de cada criança, no domínio da *Expressão Plástica*⁴². As evidências recolhidas constituirão, a base para a promoção de situações de aprendizagem que estimulem o desenvolvimento integrado e integral das crianças com base na igualdade de oportunidades⁴³ (M.E./D.E.B., 1997a).

A este propósito, é curiosa a analogia que fazem Lowenfeld e Brittain (1970), evocando que tal como ocorre a iniciação da marcha pelos bebés, sem que tenham qualquer compreensão intelectual do controlo motor que operacionalizam, também se desenvolve a iniciação da acção criativa sem que as crianças tenham a compreensão intelectual do processo criativo. Segundo estes autores, a criança tem “uma liberdade de acção independente da quantidade de conhecimentos” construídos pela humanidade (*op. cit.*, 1970, p. 4), e cria de acordo com o nível de desenvolvimento e de conhecimento que tem, sendo que a própria criação lhe permite desenvolver novos conhecimentos e competências que poderá pôr em prática ao longo do seu processo de desenvolvimento. Neste sentido, o melhor apoio que a equipa educativa pode dar para a criança criar é

⁴¹ Já analisadas no ponto 2 do presente capítulo e que se referem a *Observar, Planear, Agir, Avaliar, Comunicar e Articular* (entendidas como etapas interligadas que se articulam de forma cíclica e sistemática) (M.E./D.E.B., 1997a).

⁴² Como nos restantes domínios, dado que o desenvolvimento não acontece de forma compartimentada mas através de uma relação sistemática de interdisciplinaridade entre todas as áreas e domínios do saber que fazem parte da construção do conhecimento do sujeito.

⁴³ Entendemos esta igualdade de oportunidades numa perspectiva da diferenciação pedagógica baseada na assunção das particularidades de cada criança como ponto de partida para a optimização das suas competências e não no sentido da massificação do ensino / educação.

permitir-lhe que o faça de acordo com os seus próprios conhecimentos em cada momento do seu desenvolvimento e não “esperar” que adquira determinados conhecimentos para posteriormente “estar apta” a fazê-lo. Gardner (1976, cit. por Hargreaves, 2002) refere também que nos primeiros anos de vida o desenvolvimento da competência artística ocorre com naturalidade. Sendo que, nesta fase o educador deve centrar-se em apoiar o processo em curso de forma natural, respondendo às iniciativas da criança e intensificando a sua acção educativa, de forma gradual, no sentido de complexificar as oportunidades de aprendizagem de habilidades técnicas e reflexivas no domínio das *Expressões Artísticas*. Este entendimento é partilhado por Vygotsky e Wood que entendem a relevância da acção do educador no processo de desenvolvimento da criança, através do estabelecimento de relações privilegiadas sustentadas na *zona de desenvolvimento próximo* e promotoras do desenvolvimento por *andaimes*, tendo como ponto de partida aquilo que a criança já sabe (Hargreaves, 2002; Althouse, Johnson, e Mitchell, 2003).

Este aspecto afigura-se muito relevante pois o “ainda é muito cedo” e o “para ficar bonito e porque elas [as crianças] ainda não são capazes”⁴⁴ estão explicitamente presentes no discurso e acções das equipas educativas para justificar a ausência de determinados materiais, a ausência da experimentação de determinadas técnicas e até da sua excessiva intervenção nas criações da criança. Além desses argumentos, acontece não raras vezes, uma negação da concretização das actividades no âmbito da *Expressão Plástica / Artes Plásticas*, fundamentada pela “falta de jeito” ou de competências para tal, por parte dos educadores de infância, assim como pela falta de recursos materiais.

A experimentação assume assim, um papel fundamental no desenvolvimento integral da criança e do seu processo criativo, em particular. Mais do que a representação de algo, o processo criativo reflecte as experiências resultantes da interacção com os objectos e o Outro e, por isso, é um processo dinâmico, inacabado e em constante evolução.

Mas, tal só é possível acontecer de forma adequada se os educadores de infância tomarem consciência das potencialidades educacionais das *Expressões Artísticas* e desenvolverem as suas próprias competências ao nível da intencionalidade e qualidade da acção pedagógica neste domínio. Esse processo de reflexão permite ao educador de infância reformular as suas concepções e avaliar e diversificar as formas de agir, não se limitando a reproduzir planificações de actividades e projectos pedagógicos em

⁴⁴ Discurso habitualmente proferido por educadores de infância e professores.

diferentes contextos educativos, como se de receitas se tratassem, mas procurando transformar as suas práticas, através da procura de novas estratégias que melhor se adequem a todos os intervenientes em cada contexto educativo.

Althouse, Johnson e Mitchell (2003) defendem que para actuar o educador deverá conhecer diferentes meios artísticos e formas de Arte que representam culturas passadas e actuais, assim como o conhecimento do desenvolvimento artístico da criança. Além disso, o educador deverá situar-se numa dinâmica sistemática e constante de descoberta das propriedades dos materiais, dos seus significados, das funções, de novas utilizações, da observação e reflexão sobre a sua actuação pedagógica, das reacções e dos indicadores de desenvolvimento das crianças. A preparação e experimentação prévias dos materiais pelo educador são também relevantes, na medida em que permitem uma compreensão das suas potencialidades e dificuldades oferecidas pelos materiais e um consequente apoio mais contextualizado e pertinente às acções das crianças (Lowenfeld e Brittain, 1970; Malpique e Carneiro, 1983).

As mesmas autoras referem-se ainda à qualidade do discurso dos educadores, defendendo que uma expressão oral caracterizada pelo rigor conceptual, pela adequação à compreensão da criança, e pela integração das suas intervenções e manifestações constitui uma estratégia fundamental para o enriquecimento do processo de desenvolvimento. No domínio das *Expressões Artísticas*, em particular da *Expressão Plástica / Artes Plásticas*, Althouse, Johnson e Mitchell (2003) designam o discurso como *art talk* e defendem que para o sucesso das aprendizagens da criança neste domínio é fundamental o educador de infância dominar os seus conceitos específicos e integrá-los de forma natural, adequada e contextualizada na sua acção pedagógica⁴⁵. Esta perspectiva corrobora o enorme contributo de Vygotsky no reconhecimento da importância da linguagem e da natureza do discurso, defendendo que o diálogo questionador e de apoio proferido pelo educador estimula a criança a desenvolver um pensamento mais complexo e elaborado (Alarcón, A., 2000; Gardner e Davis, J., 2002; Hargreaves, 2002; Althouse, Johnson e Mitchell, 2003).

Neste processo de adequação e transformação da acção e do discurso pedagógicos, a formação inicial e continuada, assim como o trabalho colaborativo entre

⁴⁵ Para melhor ilustrar esta perspectiva, consideramos pertinente citar um discurso que evidencia a intencionalidade do educador no domínio da *Expressão Plástica / Artes Plásticas*: “Em vez de pedir à criança que “fale” do desenho, a educadora pode [procurar] compreender o desenho sem ajuda e, através da percepção já demonstrada, comentar pedagogicamente “Olha para o dinamismo desta linha, esta figura anda de facto a correr pela página. Muito bem, está um desenho muito equilibrado; Vê como colocaste estas figuras grandes aqui; isto dá muita força ao teu desenho. (...) mas que boa ideia colocares aqui estas linhas. Tornam o teu desenho mais equilibrado”(Gardner e Davis, 2002, p. 452).

os educadores generalistas e os arte-educadores ou especialistas, desempenham um papel basilar. O carácter de colaboração com o especialista é considerado fulcral no *Modelo Curricular de Reggio Emilia* e materializa-se na interacção com o pedagogo, o atelierista⁴⁶ e outros intervenientes da comunidade, no entanto, não faz parte da tradição da Educação Pré-Escolar portuguesa este tipo de cooperação, embora esteja previsto no Decreto-Lei 344/90⁴⁷.

Ainda assim, acreditamos que a organização em Agrupamentos Verticais, constitui uma excelente oportunidade para a efectivação de um trabalho transdisciplinar entre os docentes das diversas áreas do Saber, como acontece no *Movimento da Escola Moderna*, que defende e desenvolve um processo de auto-formação cooperada entre docentes de diferentes níveis de ensino (Niza, 1998; Serra, 2004; Pires, 2007). Contudo, pelo discurso dos educadores e outros docentes, podemos inferir que dada a organização e funcionamento actuais do sistema educativo isso raramente ou nunca acontece, sendo inclusive as actividades extra-curriculares desenvolvidas de forma não articulada com a componente lectiva, o que à partida, poderia potencialmente constituir uma possibilidade de relação mais próxima e sistemática, dado ocorrer com o mesmo grupo de crianças⁴⁸ e dentro do mesmo nível de ensino. Esta constatação remete mais uma vez para a qualidade da formação dos docentes e ainda para a necessidade de se desenvolverem novas metodologias de trabalho centradas num trabalho em equipa sistemático e efectivo (Perrenoud, 2000).

Nesta procura da identificação de linhas de orientação que sustentem uma acção pedagógica de qualidade no âmbito da *Expressão Plástica / Artes Plásticas* e, tendo presente a análise dos Decretos 240/2001 e 241/2001, parece-nos relevante referir os três âmbitos da acção do educador, definidos na *escala de empenhamento do adulto* de Laevers (1991, cit. por Oliveira-Formosinho, 2000). Através desta escala Laevers (1991, *op. cit.*, 2000, p. 164) pretende avaliar as "características pessoais e profissionais que definem a capacidade de acção do educador de infância no processo de ensino e aprendizagem [e que envolvem] sentir, motivar, autonomizar, alargar [e] implicar a criança". Essa avaliação centra-se assim sobre os três âmbitos que considera basilares na acção do educador: a *sensibilidade*, que se refere à sensibilidade do adulto para com os sentimentos de bem-estar emocional e interesses pessoais da criança; a *autonomia*,

⁴⁶ Como analisado no ponto 2.2 do capítulo I, da parte I deste estudo.

⁴⁷ Art.º 10.º da Secção I do capítulo II.

⁴⁸ Para além destes aspectos inerentes ao trabalho colaborativo e de transdisciplinaridade foram já analisadas outras dimensões relevantes para o processo educativo da criança que decorrem da articulação entre diversos intervenientes e ciclos de Educação no capítulo sobre a *Educação Pré-Escolar como 1ª etapa da Educação da Criança*.

que se refere ao grau de autonomia e liberdade que o adulto proporciona à criança ao nível das suas experiências, escolhas e manifestação de ideias e opiniões; e a *estimulação*, que se refere ao grau de estimulação que o educador proporciona à criança. Estas dimensões corroboram os princípios defendidos nos Decretos já referenciados, assim como os pressupostos das O.C.E.P.E (M.E./D.E.B, 1997a) e as abordagens pedagógicas centradas na criança, reconhecendo no educador competências de organização e gestão do currículo, que deverão sustentar-se no princípio da intencionalidade educativa, garantindo, assim, uma acção que vai para além da motivação e envolvimento da criança e que desencadeia processos ricos de desenvolvimento⁴⁹.

Nesta linha de pensamento, as estratégias desenhadas devem permitir à criança, individualmente e em grupo, desenvolver competências básicas de implicação nas acções promotoras do seu desenvolvimento. Para tal, o educador deverá criar oportunidades de a criança se envolver activamente na criação e desenvolvimento das actividades e projectos, assim como na tomada de decisão sobre outros aspectos inerentes ao seu próprio processo de desenvolvimento.

É na função pedagógica que importa adequar as propostas de jogo aos interesses e competências das crianças, quer ao nível da técnica quer ao nível do conteúdo. Como refere Santos (in Vários, 2000, p. 75) “uma pedagogia atenta às virtualidades da criança, vai possibilitar-lhes, primordialmente, a espontaneidade das suas expressões, as quais livremente desabrochando numa actividade lúdica proporcionam também, quando essa actividade apresenta já uma feição artística, uma abertura para a criatividade”. Desta forma, o educador de infância permitirá à criança, desenvolver um processo progressivo que a vai dotando de novas competências comunicativas, técnicas e relacionais com os materiais, consigo mesmo e com os outros. Neste processo, os aspectos cognitivos inerentes ao desenvolvimento das *Expressões Artísticas* não devem ser desvalorizados e separados do desenvolvimento emocional e criativo, pois a criança desenvolve-se de forma integrada e as expressões não são excepção nesse processo de articulação entre os diferentes saberes e a sua [da criança] realidade. Esse é um dos indicadores da intencionalidade educativa do educador, caso contrário, as actividades serão apenas momentos de expressão livre, em que a criança exterioriza as imagens e conhecimentos

⁴⁹ Como proclamado nos Decretos 240/2001 e 241/2001 e nas O.C.E.P.E (M.E./D.E.B, 1997a) e como defendido pelos princípios pedagógicos das abordagens pedagógicas centradas na criança.

que vai construindo através das suas vivências, sem qualquer objectivo intencionalmente definido.

Na Educação também entendemos que a expressão livre é importante, mas a intencionalidade educativa é o que distingue a função do educador de infância (Hernández, 2008)⁵⁰. Nesse sentido, o educador deve saber, em primeiro lugar, o que pretende desenvolver, sustentando as suas acções no conhecimento do grupo de crianças e num currículo que defina claramente os conteúdos e actividades adequadas (Alarcón, 2000).

A este respeito, é curioso verificar que embora estejam presentes no discurso dos educadores conceitos como *Expressão Plástica*, *Artes Plásticas* e *desenvolvimento da criança*, entre outros, deve ter-se em consideração que estes podem encerrar conotações muito diversas (Gardner e Davis, 2002). De facto, as percepções construídas nas vivências do percurso formativo e profissional da autora deste estudo permitem verificar que, embora professores e educadores de infância, salvaguardando as devidas excepções, reconheçam a importância das *Expressões Artísticas* e que a função das instituições educativas não é *formar artistas*, esses mesmos actores educativos não são capazes de fundamentar a especificidade e importância da Arte na Educação Básica, ainda que desenvolvam actividades nesse âmbito, nos seus contextos educativos. Esta questão relaciona-se com a problemática da intencionalidade educativa, reafirmando, assim, a ideia da compreensão da *Expressão Plástica / Artes Plásticas* como estratégia lúdica para “passar o tempo” e de libertação de tensões. Esta inferência vem problematizar a questão da avaliação, sendo que não é possível avaliar novas aprendizagens sem se saber o que se pretende desenvolver e com que sentido se trabalha com as crianças (Almeida, 2001)⁵¹.

Analisando algumas concepções sobre o entendimento do papel do educador de infância no âmbito da *Expressão Plástica / Artes Plásticas* podemos identificar diferentes perspectivas, assim como alguns aspectos comuns que se prendem acima de tudo com o respeito pela singularidade de cada criança, e com a adopção de metodologias de acção centradas na aprendizagem activa e na diferenciação pedagógica.

Moyles (1989) defende que o educador deve centrar-se na observação, iniciação, participação, encorajamento e criação de experiências diversificadas e continuadas no tempo. Ainda de acordo com a mesma autora, a acção do educador não deve

⁵⁰ No discurso proferido na sua comunicação no Congresso Ibero-Americano de Educação Artística – Sentidos Transibéricos, realizado em Beja, em Maio de 2008.

⁵¹ Questão sobre a qual nos debruçaremos ainda neste ponto.

constranger a expressão da criança impondo os seus preconceitos, valores e estereótipos, devendo ela [criança] ter a liberdade de se expressar de acordo com a sua fase de desenvolvimento, as suas competências, a sua personalidade e experiências e conhecimentos prévios. Read (cit. por Malpique, 1986) e Venegas (2002) corroboram este entendimento acrescentando, respectivamente, que a acção pedagógica do educador deve sustentar-se num clima de abertura, de apoio e de criação de oportunidades de aprendizagem, e que devem também ser considerados os interesses e os ritmos de aprendizagem de cada criança. Lowenfeld e Brittain (1970) e Sousa (2003) também partilham estas ideias e salvaguardam que o educador não deverá manifestar-se depreciativamente em relação às produções da criança, de forma a não as desmotivar na continuidade do seu processo criativo.

Bou (1989) refere que o educador deverá potenciar o jogo com a *Expressão Plástica / Artes Plásticas*, constituindo um ponto de partida para a educação da sensibilidade estética e para o conhecimento da Arte. Além disso, deverá também incentivar a activação dos processos de percepção e imaginação, factores muito importantes tanto para o desenvolvimento da criatividade artística como para o estudo da História da Arte.

No entendimento de Kohl (1997) o educador deverá centrar-se em incentivar as crianças a utilizar técnicas de representação e expressão para evocar situações, acções, desejos e sentimentos de carácter real ou imaginário, ampliando assim, as suas competências comunicativas. Para além da leitura, interpretação e produção de imagens como forma de comunicação e divertimento, a autora adverte também para o papel do educador na estimulação da criança para a descoberta e compreensão de elementos básicos da linguagem da *Expressão Plástica / Artes Plásticas* e para o desenvolvimento do gosto e interesse pela compreensão das produções dos colegas e de artistas reconhecidos, favorecendo assim o seu conhecimento do mundo e o desenvolvimento de valores de cidadania.

Alarcón (2000) defende que o educador deverá criar situações que permitam à criança interagir com diferentes materiais, cujos processos de exploração vão sendo progressivamente complexificados. Este autor propõe uma enorme variedade de actividades como o desenho, a pintura, a modelagem bi e tridimensional, a observação, a análise de obras de arte, entre outras, salvaguardando que estas devem ser intencionais e sustentadas: em objectivos previamente desenhados de acordo com as características das crianças; numa escolha do material criteriosa que deve facilitar e não inibir o

desenvolvimento da criança; na preparação prévia das actividades ao nível dos recursos físicos e humanos; e por fim, num processo de avaliação centrado nos objectivos traçados.

Rodrigues (2002) refere a relevância do jogo na aprendizagem da criança, situando nas experiências de *Expressão Plástica / Artes Plásticas* uma oportunidade de a criança revelar a sua linguagem gráfica e cromática e de desenvolver as suas capacidades físicas e intelectuais. Nesse sentido, partindo do prazer lúdico natural das crianças de brincar, cantar, pintar, construir e modelar, o educador deverá criar situações de jogo enriquecedoras e facilitadoras de uma aprendizagem colaborativa e sustentada na educação cívica.

Althouse, Johnson e Mitchell (2003) referem que o educador deverá procurar observar e avaliar os níveis de interesse e de atenção, intensidade da exploração, evolução ao nível das destrezas motoras e evolução da linguagem da criança, em particular da *art language*⁵². As autoras supracitadas definem como acções fundamentais do educador: proporcionar diversos materiais e experiências; observar a criança e reflectir; escutar dialogar e questionar a criança⁵³; uso do *art talk* como estímulo à aprendizagem da criança; guiar a criança a explorar e criar; e incentivar a contextualização e compreensão através da transversalidade entre assuntos diversos. Porém, as autoras clarificam que este processo não pode ocorrer ao acaso, constituindo a observação, os registos e documentação⁵⁴ dos educadores instrumentos fundamentais para traçar estratégias futuras e desenhar um currículo centrado nos saberes e interesses da criança.

Neste sentido, urge estimular o espírito lúdico, construtivo e reflexivo através da exploração de diferentes materiais em contextos diversos – na instituição e na comunidade. A materialização das ideias e a transformação dos materiais permitem à criança ampliar as suas formas de comunicação e promovem o conhecimento de si mesma e o conhecimento do mundo que a rodeia. A vivência do processo do jogo nas expressões é fundamental, pois através dele as crianças experimentam sensações e percepções, materiais e códigos específicos da *Expressão Plástica / Artes Plásticas*, e

⁵² Analisando por exemplo se as crianças sabem designar as cores primárias e secundárias, se reconhecem os processos de pintura, desenho, recorte, entre outras técnicas; e como designam materiais, técnicas, entre outras características específicas da *Expressão Plástica / Artes Plásticas* (Althouse, Johnson, e Mitchell, 2003).

⁵³ Tendo por base os pressupostos da *Zona de Desenvolvimento Próximo* (ZDP) de Vygotsky já referidos no capítulo I, e que se refere à distância existente entre o nível de desenvolvimento prévio da criança e o nível de desenvolvimento que esta pode conseguir com o apoio do adulto (Vasconcelos, 1997b; Lino, 1998; Reche, Díaz e Lucena, 2007).

⁵⁴ A documentação, entendida na perspectiva do *Modelo Curricular Reggio Emilia*, como um instrumento cuidadosamente criado em conjunto pelas crianças e adultos e que constitui um instrumento fundamental que dá visibilidade às aprendizagens da criança, evidenciando os processos desde o início até ao fim e não se centrando apenas no resultado (Lino, 1998; Althouse, Johnson e Mitchell, 2003).

de cada uma das áreas do saber, conduzindo ao seu envolvimento activo nas actividades e permitindo-lhes retirar prazer e aumentar a curiosidade e a vontade de aprender e de ampliar, cada vez mais, os seus saberes e desenvolver novas competências (M.E./D.E.B., 1997a; Rodrigues, 2002).

Assim, a criação de estratégias inovadoras e desafiadoras no âmbito da *Expressão Plástica / Artes Plásticas* constituirão para a criança oportunidades de expressar os seus conceitos e interpretação do mundo e das suas vivências, fortemente influenciadas pelo “grande número de roteiros, estereótipos, modelos e crenças” que, segundo Gardner (2001, p. 90) a criança carrega consigo⁵⁵.

Como referido no ponto *O Lugar da Arte no currículo da Educação Pré-Escolar em Portugal* as técnicas a desenvolver em contexto de Educação Pré-Escolar definidas pelas O.C.E.P.E (M.E./D.E.B, 1997a) são a pintura, o desenho, a colagem, a rasgagem, o recorte, o decalque, a modelagem, a escultura e a construção de objectos bi e tridimensionais, às quais, numa perspectiva da *Cultura Visual*, podemos acrescentar: a impressão; a tecelagem; a montagem de imagens através de fotografias e outros formatos de imagem; a projecção de imagens e de experiências de luz com projector de slides, videoprojector, retroprojector ou caixas de luz⁵⁶; o visionamento e a criação de filmes de animação; a análise de obras de Arte de diversos géneros e nacionalidades; a discussão sobre os projectos em desenvolvimento e sobre as propriedades dos materiais; pesquisa sobre artistas e sobre as suas motivações e enquadramento histórico e social que contextualizam as suas produções; visionamento de filmes; pesquisa em diversos suportes impressos (revistas, livros, postais, *posters*, entre outros) ou através da internet; vivência e recriação de manifestações culturais; produção de objectos ou representações através da combinação de técnicas e materiais diversos; exploração de propriedades como forma, cor (designação e sua criação), textura, sombra, luz, plasticidade, impermeabilidade, consistência, enquadramento, representação espacial, entre outras.

Por sua vez, cada uma das técnicas ou experiências enunciadas encerra em si uma multiplicidade de possibilidades que deverão ser proporcionadas à criança através da experimentação para que as possam conhecer, dominar e usar autónoma e criativamente na resolução dos desafios com que se vão deparando nos seus processos de criação. A título de exemplo, pode citar-se a pintura que poderá desenvolver-se

⁵⁵ O educador de infância deve abandonar as estratégias sustentadas nos moldes e recursos estereotipados, permitindo à criança experimentar novas linguagens e conhecer e apreciar outros valores estéticos. Nesse sentido, as possibilidades de experimentação são tantas quanto os materiais e técnicas existentes, podendo os projectos surgir das experiências quotidianas das crianças e de outras propostas do educador.

⁵⁶ Estas últimas muito comuns nas instituições de Reggio Emilia.

através de diversos tipos de materiais e instrumentos (lápis de cera e de pastel de óleo, giz, diferentes tipos de tinta, produtos naturais e alimentares, com as mãos, com os pés, com carimbos, com pincéis, com esponjas, entre outros) e suportes (vertical ou horizontal, com ou sem moldes, em tela, em diferentes tipos de papel ou cartão, em tecido, em materiais naturais; entre outros).

Nesta multiplicidade de possibilidades, cabe aos educadores e professores facilitar, de forma consciente e fundamentada, estas experimentações e vivências, sem esquecer as origens das crianças e mobilizando e envolvendo, sempre que possível, os encarregados de educação e a comunidade no processo educativo, pois só assim, será possível promover o seu desenvolvimento global, e dar respostas significativas e contextualizadas às necessidades da criança, da família e da comunidade em geral.

Entendendo este processo de experimentação em articulação com a área de *Formação Pessoal e Social*, as competências de observação, fruição e compreensão, nomeadamente de aspectos comuns diários ou eruditos, naturais ou construídos pela Humanidade, não devem ser negligenciadas, assim como o desenvolvimento de projectos que enriqueçam e conduzam e se deixem conduzir pela acção da criança, com a orientação do educador. Neste contexto museus, espaços culturais e recreativos e todos os recursos comunitários, naturais ou não, desempenham um papel relevante e a sua exploração deve ser parte integrante das intenções e estratégias educativas do educador de infância. No seguimento destas ideias, podemos afirmar ainda que as actividades e projectos podem ganhar forma em diversas acções como através da documentação de vivências, criação de espectáculos e exposições (de artistas e das produções das crianças) para a comunidade educativa restrita e alargada, exploração e criação com materiais diversos, que poderão apoiar a construção da identidade do espaço interior e exterior do jardim-de-infância e de outros espaços, e a organização de saídas pedagógicas, nomeadamente a museus, exposições, cinemas, salas de espectáculos, e diversos contextos ricos arquitectónica e paisagisticamente, entre outros.

Centrando-nos agora na avaliação das aprendizagens, embora no domínio da Arte se verifique alguma resistência por parte de alguns autores⁵⁷, educadores e professores a este nível, consideramos que esta é fundamental na medida em que permite desenhar estratégias de promoção de novos ciclos de aprendizagem (Perrenoud,

⁵⁷ Ross (1986, cit. por Hargreaves, Galton e Robinson, in Hargreaves, 2002) opõe-se completamente à avaliação nas Artes e sustenta a sua posição no facto de os procedimentos convencionais da avaliação porem em risco qualidades essenciais do processo artístico que se centram na imaginação, liberdade, imparcialidade, sensibilidade, entre outras. Por sua vez, Astin (*op. cit.*, 2002) defende uma avaliação centrada em critérios específicos determinados em concordância com a especificidade da *Educação Artística*.

2000; Hernández, 2003). Na nossa perspectiva, este entendimento contribui também para o reconhecimento do valor educativo das Artes reconhecendo conteúdos, metodologias e competências que lhe são específicos. Entendemos também, que como em qualquer outra área do Saber os progressos educativos da criança no domínio da *Expressão Plástica / Artes Plásticas* são passíveis de avaliação, o que contribui do mesmo modo para um entendimento da sua especificidade que ultrapassa as funções de mera expressão pessoal e de ocupação de tempos livres, frequentemente atribuídas pelos educadores e sociedade em geral. O processo de avaliação deverá assim centrar-se nos objectivos traçados, devendo o educador de infância ter presentes os objectivos e intenções que conduzem as suas acções (M.E./D.E.B., 1997a; Perrenoud, 2000; Almeida, 2001).

De acordo com Alarcón (2000) o processo de avaliação no âmbito da *Expressão Plástica / Artes Plásticas* deve ocorrer de forma sistemática e continuada no tempo, devendo o educador, para além da observação directa do desempenho da criança, sustentar-se na documentação dos trabalhos realizados pela criança e as suas anotações⁵⁸. Este autor identifica, assim, alguns indicadores que poderão ser analisados no processo de avaliação que passamos a referir: motivação e desempenho na resolução de problemas, na destreza no desenvolvimento das técnicas e na manipulação dos materiais; imaginação evidenciada de acordo com a motivação e intenções da criança; prazer da criação artística, entusiasmo e interesse evidenciados; capacidade de expressar ideias e experiências através da *Expressão Plástica / Artes Plásticas*; sensibilidade no uso de traços, cores, texturas e disposição dos elementos e formas; postura na auto-apreciação do trabalho plástico que realiza; aquisição de um vocabulário verbal adequado aos materiais, processos e técnicas (*art language*); criatividade da criança na resolução das dificuldades plásticas com que se depara; capacidade de descodificar os elementos que surgem nas produções; noções espaciais evidenciadas pelas representações visuais.

Hernández (2003, p. 171) enuncia também alguns aspectos que poderão sustentar a avaliação, nomeadamente: “o conhecimento e a compreensão sobre os fenómenos e problemas relacionados com a Arte, as obras e os artistas; a capacidade de dar forma visual às ideias; a argumentação que apoia temas e questões relacionadas com

⁵⁸ Entendimento que evidencia a valorização da documentação como instrumento fundamental no processo de ensino e aprendizagem. Esta concepção, tal como já referido, é também partilhada pelo *Modelo Curricular Reggio Emilia* (Lino, 1998; Althouse, Johnson e Mitchell, 2003).

a Arte; a descrição, análise e interpretação das obras artísticas e seus significados; a curiosidade, a invenção, inovação, a reflexão e a abertura a novas ideias; a clareza na expressão oral e escrita de ideias sobre a Arte; a expressão e síntese de ideias nas discussões sobre Arte ou sobre as produções artísticas; a diferenciação das qualidades visuais na natureza ou no meio produzido pelo homem; a participação activa em todas as actividades; a competência na utilização das ferramentas, os equipamentos, os processos e as técnicas relacionadas com as diferentes manifestações da cultura visual; as atitudes perante as manifestações artísticas e o seu papel na vida da criança.

Os possíveis aspectos a ter em consideração para a avaliação propostos por estes autores, são extremamente relevantes, na medida em que podem apoiar a clarificação sobre alguns domínios de aprendizagem da *Educação Artística*. Ainda assim, o educador não deve usá-los como um *receituário*, mas procurar adequar o seu processo e critérios de avaliação às especificidades do seu contexto. Para além de permitir a avaliação e acompanhamento dos progressos desenvolvimentais da criança numa perspectiva de avaliação formativa, esta etapa do processo educativo constitui um instrumento fundamental de reflexão sobre e para a acção, que permite ao educador repensar e transformar a sua acção educativa e a organização do ambiente educativo, nas dimensões relacional, e da organização dos recursos físicos e humanos.

Como temos vindo a analisar a organização do ambiente educativo desempenha um papel preponderante na intensidade da motivação e da vinculação pessoal da criança no seu processo criativo, que por sua vez condicionam a qualidade artística do processo e do resultado final (Mc Vitty, 1954; Lansing, 1956; Clements, 1964 in Lowenfeld e Brittain, 1970). A capacidade de traçar estratégias que motivem e envolvam activamente as crianças e comunidade no seu processo educativo evidencia a qualidade e competência do educador, o que constitui um desafio para a sua acção educativa. Também Bodrova e Leong (1996, cit. por Althouse, Johnson e Mitchell, 2003) se situam nesta perspectiva, acreditando que o não envolvimento da criança evidencia frequentemente que a acção do educador não está adequada aos seus interesses e especificidades desenvolvimentais.

Relativamente à importância da organização do ambiente educativo consideramos pertinente citar Rinaldi (1990, in Forman, Gandini e Edwards, 1993, p. 137) na manifestação da sua crença de que a criança “must feel that the whole school, including the space, materials and projects, values and sustains their interaction and communication”. Nesta linha de pensamento de Rinaldi (*op. cit.*, 1993) a organização

do ambiente educativo assume um papel decisivo no processo educativo, devendo ser o educador a criar as condições necessárias ao desenvolvimento da acção pedagógica com as crianças, e à interacção com a equipa educativa institucional, com os encarregados de educação e com a comunidade da qual faz parte a instituição educativa (M.E./D.E.B., 1997a, Zabalza, 1998a, 1988b; Forneiro, 1998).

É tal a relevância desta dimensão, que Lowenfeld e Brittain (1970), Zabalza (1998a, 1998b), Forneiro (1998) e Bamford (2007)⁵⁹ manifestam a preocupação sobre o perigo da organização do ambiente educativo poder exercer um efeito contrário e inibidor da criação e da aprendizagem.

Assim, e tal como preconizado nas O.C.E.P.E (M.E./D.E.B, 1997a), são diversos os factores que revestidos de intencionalidade educativa, desempenham um papel específico e fundamental na acção do educador de infância, a começar pela organização do espaço que deve valorizar, entre outros aspectos, a acessibilidade dos materiais, a sua riqueza estética e exploratória, a qualidade estética e a disposição das diferentes áreas de jogo (Zabalza, 1998a, 1998b; Althouse, Johnson e Mitchell, 2003).

Além destes aspectos, enquanto “meio de intervenção indirecta do educador de infância na sua acção pedagógica” os espaços e equipamentos devem ser compatíveis com as características socio-culturais e geográficas da instituição em articulação com todos os outros aspectos inerentes à organização intencional do ambiente educativo (M.E./D.E.B., 1997b, p. 109; Forneiro, 1998; Zabalza, 1988b).

Com efeito, tal como definido no Despacho Conjunto 258/97 de 21 de Agosto referente às *normas de equipamento e material*, as instalações e equipamentos das instituições de Educação Pré-Escolar devem obedecer a critérios que garantam a sua qualidade. Esta qualidade refere-se à adequação aos fins a que se destinam, nomeadamente à criação de condições que garantam o sucesso do processo educativo de cada criança e do grupo, dado que constituem [material, instalações e equipamentos] o “cenário” onde este ocorre. Neste sentido, na sua selecção devem ser considerados:

“requisitos estéticos, funcionais e ergonómicos, especificações técnicas que evidenciam (...) as características de concepção, as condições de execução, dimensionamento, os materiais e componentes, tendo em conta a especificidade da educação pré-escolar e o escalão etário dos utilizadores (...) [que se traduzem na] “qualidade estética; adequação do nível etário; resistência

⁵⁹ De acordo com a sua comunicação na *I Conferência Nacional de Educação Artística*, realizada na Casa da Música, no Porto, em Novembro de 2007, com a colaboração dos Ministérios da Educação, da Cultura e da Comissão Nacional da UNESCO de Portugal.

adequada; normas de segurança; multiplicidade de utilizações; valorização de materiais naturais, evitando materiais sintéticos; e a utilização de materiais de desperdício” (M.E./D.E.B., 1997b, p. 109-110).

Relativamente aos critérios definidos para a selecção do material o decreto define que este seja “rico e variado; polivalente, servindo mais do que um objectivo; resistente; estimulante e agradável à vista e ao tacto; multi-graduado, permitindo a utilização de vários níveis de dificuldade; acessível, tanto pela forma como se arruma como pela forma como pode ser utilizado; manufacturado e/ou feito pelas crianças” (M.E./D.E.B., 1997b, p. 110). É também salientada a importância de privilegiar os seguintes objectivos: “favorecer a fantasia e o jogo simbólico; favorecer a criatividade; estimular o exercício físico; estimular o desenvolvimento cognitivo” (*op. cit.*, 1997b, p. 110).

No decorrer da sua actividade profissional, em particular nas funções de supervisão e no acompanhamento dos formandos no âmbito da formação contínua, a autora deste estudo tem observado algumas lacunas, por parte dos educadores, na definição dos critérios e objectivos relativos ao espaço e materiais. Além desse aspecto, a autora tem também constatado um desfasamento entre os princípios definidos na legislação e a realidade dos contextos físicos das instituições de Educação Pré-Escolar, não existindo, de facto, igualdade de oportunidades nem para todas as crianças, nem para as equipas educativas que desenvolvem, em muitas situações, a sua acção sem as condições físicas mínimas para garantir uma acção educativa adequada. De facto, é importante referir que nas artes o “apoio material é indispensável. Não bastam ideias e boa vontade, é preciso condições materiais para colocá-las em prática” (Almeida, 2001, p. 34). No entanto, essa relação de causalidade não é assim tão linear (*op. cit.*, 2001), pois nem sempre os contextos educativos equipados com materiais de qualidade revelam melhores práticas ao nível das expressões e vice-versa. Não obstante, estes aspectos são usados frequentemente pelos educadores de infância para justificar a sua inércia face às *Expressões Artísticas*. A este propósito recorremos ao exemplo dado por Lancaster (1991), quando refere que nas suas visitas ao Reino Unido fica sempre surpreendido com a qualidade dos trabalhos desenvolvidos, muitas vezes com condições materiais e espaciais de péssima qualidade, o que corrobora com a premissa de Lowenfeld (s/d, cit. por Malpique, 1984, p. 51) de que o “espaço é qualquer, desde que as crianças tenham a possibilidade de se exprimirem pela pintura, desenho, modelação e

construção, ajudadas por uma educadora compreensiva, afectuosa, atenta, que não lhes impeça a natural capacidade de se exprimirem através destas actividades”, situação que é também verificável em muitos contextos de Educação e Cuidados para a Infância.

Em continuação da análise à legislação vigente⁶⁰, constatamos que não são especificadas áreas de actividades nem o mobiliário e materiais específicos de cada área de conteúdo, designando apenas a listagem de equipamento a considerar no apetrechamento de uma sala de actividades, assim como algumas condições que esta deve assegurar⁶¹. Ainda assim, identificam-se nessa listagem alguns mobiliários, equipamentos e materiais específicos do domínio da *Expressão Plástica / Artes Plásticas* e de carácter generalista ou específicos de outros domínios do Saber, que podem igualmente ser usados em actividades deste domínio, em articulação com outros domínios ou áreas de conteúdo⁶².

A este respeito é interessante verificar que as propostas de organização do espaço físico da sala de actividades das diversas abordagens pedagógicas na Educação Pré-Escolar e de outros pressupostos teóricos, contemplam de forma generalizada, ainda que com designações e significações distintas, a existência da área da *Expressão Plástica / Artes Plásticas*, sendo a sua organização e forma de exploração reveladoras dos seus princípios pedagógicos e curriculares. Ainda assim, consideramos relevante ressaltar, que embora essas áreas constituam espaços privilegiados de *percepção e produção estética e artística*, o restante espaço interior e exterior deve também ser entendido como um recurso didáctico, devendo caracterizar-se por materiais, equipamentos e mobiliários funcionais e estética, cultural e artisticamente ricos e diversificados (Zabalza, 1998a, 1998b; Forneiro, 1998); Althouse, Johnson e Mitchell, 2003).

Nesta perspectiva da organização do espaço em geral como uma oportunidade da *educação para a cultura visual*, deverá valorizar-se a existência de: diferentes suportes

⁶⁰ Despacho Conjunto 258/97 de 21 de Agosto – Normas de equipamento e material e Despacho Conjunto 268/97 de 25 de Agosto – Normas de instalações.

⁶¹ De forma a permitir: “a utilização e visionamento de meios audiovisuais; o obscurecimento parcial e total; o contacto visual com o exterior (...); a fixação de parâmetros verticais de expositores e quadros; possuir uma bancada fixa com cuba, ponto de água e esgoto(...)” (Despacho Conjunto 268/97 de 25 de Agosto – Normas de instalações).

⁶² “Cadeiras; mesas com tampo lavável; armários; estantes; espelho; cavalete de pintura; recipiente para manusear água; expositor de biblioteca; expositores de parede; quadro de porcelana ou ardósia; recipiente do lixo; (...) material de carpintaria; enciclopédias; livros [infanto-juvenis] postais e imagens; (...) fantoches (...); material para experiências (...); gravador áudio; (...) máquina fotográfica (...); pigmentos de cor; colas; papéis de diferentes tamanhos e texturas; plasticina; barro; pincéis de vários tamanhos; trinchas; teques; tecidos; lãs; agulhas; lápis de cera; marcadores; grafite; aventais; tesouras; rolos (...)” (Despacho Conjunto 258/97 de 21 de Agosto – Normas de equipamento e material).

de produções artísticas de vários géneros e culturas⁶³; elementos vivos como plantas e animais sempre colocados em equipamentos apelativos esteticamente; recursos naturais e materiais potenciadores da exploração das propriedades de materiais diversificados; vários espelhos e de equipamentos das novas tecnologias; múltiplos materiais nobres e de desperdício com diversos formatos, cores e texturas devidamente organizados; e a afixação cuidada das produções e documentação dos projectos das crianças; entre outros aspectos ⁶⁴ (Forman, Gandini e Edwards, 1993; M.E./D.E.B., 1997a, 1997b; Althouse, Johnson e Mitchell, 2003).

Nesta linha de pensamento, entendemos o espaço educativo como um reflexo da identidade da comunidade educativa, em especial das crianças e do seu processo de desenvolvimento. Nesse sentido, dado que o espaço também comunica e constitui fonte de aprendizagens, deverá ser dinâmico e acompanhar, alimentar e suportar os processos nele vividos, assumindo-se a sua decoração como um conteúdo de aprendizagem, que se traduz na harmonia das cores, na apresentação estética dos trabalhos, entre outros aspectos (Forneiro, 1998). Situando o processo de ensino e de aprendizagem no domínio da *Expressão Plástica / Artes Plásticas*, a organização do espaço deverá partir da premissa de que o espaço existe para ser vivido pela criança, pelo que as suas características físicas e relacionais devem, em primeira instância, fazer com que a criança sinta isso (Althouse, Johnson e Mitchell, 2003).

Tendo em consideração a legislação e os pressupostos teóricos analisados podemos destacar alguns aspectos que, no nosso entender, deverão ser tidos em consideração na organização da área de *Expressão Plástica / Artes Plásticas*. Assim, esta pode localizar-se em qualquer parte da sala ou até mesmo do espaço exterior, em zonas preferencialmente iluminadas por luz natural e próximo de outros recursos, como por exemplo de computadores ou livros⁶⁵, entre outros, para facilitar o desenvolvimento dos projectos. A existência de um ponto de água próximo e de um piso plano, e de fácil limpeza devem também ser tidos em consideração, de forma a não limitar as acções da criança e a favorecer o desenvolvimento da sua autonomia. A autonomia e responsabilização poderão também ser estimuladas através da existência de equipamento e materiais adequados às estaturas das crianças, favorecendo assim a sua

⁶³ Ao contrário das imagens infantilizadas e de pouca qualidade estética habitualmente usadas que Efland (1976, in Almeida, 2001, p. 30), designa de “estilo escolar de arte”, e que consiste em reproduções de figuras mediatizadas pelos meios de comunicação, figuras estereotipadas de banda desenhada ou livros didácticos sem qualquer qualidade estética e artística.

⁶⁴ Aos quais acrescentamos a importância da audição de músicas de diferentes géneros musicais e provenientes de diversas partes do mundo no quotidiano do contexto educativo.

⁶⁵ De diferentes tipologias: livros infanto-juvenis; enciclopédias; dicionários; revistas; entre outros, sempre tendo em consideração a qualidade estética, literária e informativa.

manipulação, arrumação e a exposição autónoma dos trabalhos. A organização desta área deverá, ainda privilegiar as interações entre todos os intervenientes e favorecer o desenvolvimento de projectos e a experimentação pela criança tendo em vista os processos vividos⁶⁶ (Hohmann e Weikart, 1995; Despacho Conjunto 258/97 de 21 de Agosto – Normas de equipamento e material; Despacho Conjunto 268/97 de 25 de Agosto – Normas de instalações; Frabboni (in Zabalza, 1998a e Forneiro, 1998).

Procurámos identificar e sintetizar alguns aspectos gerais a ter em consideração na organização do espaço, na medida em que acreditamos que mais importante do que a designação e descrição exaustiva das diferentes concepções sobre as áreas de jogo, são as vivências e aprendizagens que nelas e através delas se promovem. Neste sentido, a intenção deste estudo não é centrar-se nessa diferenciação, mas encontrar alguns critérios globais que fundamentem a intencionalidade educativa inerente à organização do ambiente educativo, independentemente do modelo de organização e da especificidade das áreas de jogo.

Neste sentido, considera-se relevante sistematizar critérios fundamentais a ter em consideração na organização do espaço educativo em geral e que, em nosso entender, integram princípios fundamentais para o desenvolvimento de actividades no domínio da *Expressão Plástica / Artes Plásticas* e que se referem a:

- dar resposta à necessidade de autonomia das crianças, criando espaços que lhes ofereçam oportunidades de aprendizagem em segurança (nas dimensões da integridade física e emocional) e que as encorajem para uma exploração autónoma;
- criar espaços que privilegiem a possibilidade da acção da criança individualmente ou em grupo, permitindo-lhe criar um ambiente mais propício de acordo com as suas necessidades, interesses e estados de espírito ao longo do dia;
- dar resposta às necessidades naturais da criança de curiosidade e gosto por descobrir, ampliando as oportunidades de experimentação através da criação de ambientes caracterizados pela variedade e riqueza de materiais, pela apresentação de desafios pela própria arquitectura / estrutura da sala ou edifício e por valores estéticos explícitos e implícitos nos espaços e materiais;
- criar espaços múltiplos que dêem resposta às diferentes dimensões do desenvolvimento da criança que se desejam fomentar, permitindo-lhe explorar

⁶⁶ A valorização dos processos deve também estar explícita através de uma estruturação do espaço que permita pintar, riscar, desenhar, observar, misturar, mexer, enrolar, perfurar, cortar, torcer, dobrar e pregar, entre outras acções, independentemente do resultado final (Hohmann e Weikart, 1995; Frabboni in Zabalza, 1998a).

realidades do mundo real e do mundo da fantasia e ampliar os saberes ao nível cognitivo, motor, afectivo e social;

- proporcionar ambientes promotores da tomada de iniciativa por parte da criança, através da criação de ambientes seguros que lhe permitam experimentar situações e materiais diversificados;

- reconhecer todos os espaços da instituição como educativos, permitindo à criança a exploração de todos eles;

- valorizar a terceira dimensão do espaço, ampliando-se as oportunidades de exploração das diferentes dimensões e permitindo, dessa forma, à criança construir noções espaciais baseadas na experimentação;

- e entender o espaço da instituição como um *ambiente de vida*, dado que constitui parte integrante de um todo que promove a ocorrência de aprendizagens significativas na criança, enquanto sujeito que aprenderá ao longo de toda a vida.

Assim, o espaço deve ser acolhedor e aberto, de forma a que todos se sintam bem e cultivem o gosto de o (re)construir, cuidar e respeitar.

Os critérios analisados propostos apelam à reflexão constante do educador de infância sobre a “funcionalidade e adequação do espaço e as potencialidades educativas dos materiais” com base em critérios de qualidade congruentes com o projecto educativo e as necessidades e processo de desenvolvimento das crianças (M.E./D.E.B., 1997a, p. 38; Zabalza, 1998a; Forneiro, 1998). Sendo a Educação Pré-Escolar de carácter generalista no que se refere ao âmbito dos saberes articulados pelo educador de infância, os critérios analisados aplicam-se na organização e vivência das diferentes áreas de actividade revelando a concepção que o educador tem de educação e do desenvolvimento infantil.

Ainda assim, tal como já referido, a sala de actividades não deve ser encarada como espaço educativo encerrado em si mesmo e as acções do educador devem procurar as mais valias oferecidas por espaços diversos, ampliando as oportunidades de experimentação das crianças (M.E./D.E.B, 1997a; Zabalza, 1998a; Forneiro, 1998; Althouse, Johnson e Mitchell, 2003). Nesse sentido, o espaço educativo não deve resumir-se ao espaço da sala de actividades, devendo o espaço exterior – próximo e alargado – constituir igualmente um recurso educativo que permite alargar as oportunidades de aprendizagem das crianças. Este aspecto é também relevante nas

acções no âmbito da *Expressão Plástica / Artes Plásticas*, dado que o recurso a espaços e materiais diversificados, como já analisado neste estudo, enriquece o processo criativo e expressivo. A qualidade e diversidade de espaços possibilita, também, a diversidade de possibilidades das crianças proporcionando oportunidades de *educação para a cultura visual*, através da observação, contemplação, confronto de perspectivas, pesquisa e criação.

A este respeito Frabboni (1984, in Zabalza, 1998a) acrescenta um aspecto muito relevante, que se prende com o envolvimento com o contexto que envolve a instituição salvaguardando o carácter expansivo das acções no que refere às dimensões do desenvolvimento pessoal. Acredita-se que este aspecto revela uma perspectiva não redutora das oportunidades, mas que confere sentido e identidade próprios a cada espaço educativo (Hohmann e Weikart, 1995; M.E./D.E.B., 1997a).

No seguimento da fundamentação da relevância da organização do ambiente educativo, também a distribuição das rotinas e actividades no tempo e as oportunidades dadas às crianças na própria gestão desse mesmo tempo assumem um papel importante, bem como a organização do grupo, que articula a distribuição das crianças pelo espaço com a forma como desenvolvem as actividades – grande grupo, pequeno grupo ou individualmente. Neste processo não deve descurar-se a motivação para as interacções entre os diferentes intervenientes, e ainda, a dinâmica da equipa educativa, quer na capacidade de fomentar relações de cooperação e interacção entre adulto/adulto, adulto/criança e criança/criança, quer na planificação e desenvolvimento das acções com as crianças e com a comunidade educativa em geral.

Embora já tenha sido salientada a relevância da intencionalidade educativa na acção do educador de infância, não poderia deixar de se reafirmar a sua importância na organização do tempo e do grupo. Tal como já clarificado, a inexistência de um programa na Educação Pré-Escolar não deve confundir-se com a ausência do carácter educativo desta etapa, muitas vezes interpretada como meramente lúdica, assistencial e social. Ainda assim, esta inexistência condiciona em certa medida a organização do ambiente educativo, nomeadamente do tempo e das rotinas e actividades, pois a autonomia dadas às equipas educativas, na construção do currículo, através do Projecto Educativo e do Projecto Curricular de Sala, dá uma margem de liberdade que permite ao educador de infância subverter, ou não, a concepção de flexibilidade em Educação Pré-Escolar.

Estas questões da organização do ambiente educativo são determinantes na compreensão das acções dos educadores de infância, em muitos casos conscientes das suas opções pedagógicas, noutros alheios aos pressupostos teórico-práticos a eles inerentes, como já analisado. Os indicadores que levam a essa interpretação revelam-se na ocorrência considerável do improvisado das acções pelos educadores, na desvalorização da avaliação e documentação das necessidades, interesses e aprendizagens das crianças, na inexistência de planeamento e avaliação das acções e na argumentação das acções não estruturadas com a justificação da Educação e Cuidados para a Infância constituírem um contexto que deve permitir às crianças brincar e conviver com os pares, independentemente dos fins educativos.

Ainda assim, não podemos descurar outras variáveis que condicionam muitas vezes as opções pedagógicas do educador, tais como as directrizes dos agrupamentos de escolas, das direcções e coordenações das instituições, das equipas educativas de centro e de sala, as expectativas da comunidade, família, crianças, entre outras. No entanto, independentemente destas variáveis, é fulcral encararem-se as rotinas como um recurso que permite configurar o contexto educativo apoiando as crianças na construção de referências que lhes permitem actuar com autonomia e segurança física e emocional (Zabalza, 1998a). Naturalmente, que não basta que as rotinas existam para que isso ocorra. A sua organização deve ser flexível e construída com base nas características do contexto educativo e nas intenções da equipa educativa, possibilitando à criança a participação activa no seu planeamento, desenvolvimento e avaliação, o que constitui uma oportunidade rica para desenvolver competências cognitivas, afectivas e sociais, possibilitando-lhe a tomada de decisões, a justificação das suas escolhas, a consolidação de noções espacio-temporais e a atribuição de sentido às suas acções, entre outros aspectos.

Em traços gerais, para o sucesso da sua acção pedagógica o educador deve ser flexível e ter a capacidade de motivar e entusiasmar a criança, descentrando-se da sua forma de interpretar o mundo e proporcionando-lhe a vivência de desafios e a oportunidade de manifestarem as suas ideias. Para tal, o educador deverá traçar estratégias variadas e diferenciadas de acordo com os interesses e necessidades de cada criança de forma a incentivá-la para que descubra a sua própria forma de expressão, num processo em que experimente alegrias, frustrações, sucessos e insucessos (Lowenfeld e Brittain, 1970).

Neste processo assumem relevância não só as motivações do grupo, mas também as motivações individuais de cada criança, que por vezes, acabam por entusiasmar e envolver as restantes crianças nos seus projectos. Nesta linha de pensamento, o próprio educador de infância deverá desencadear processos de motivação de forma a que o processo de criação tenha significado e sentido para a criança e não constitua uma tarefa com carácter obrigatório e meramente técnico. Além disso, esses processos desencadeados deverão também ampliar as experiências e referências das crianças – pensamentos, emoções e percepções – de forma a conceder-lhes a oportunidade de expandirem o seu conhecimento, proporcionando-lhe a experimentação e resolução de desafios⁶⁷.

Pode assim, concluir-se que as diferentes dimensões que constituem o ambiente educativo são indissociáveis devendo a sua articulação evidenciar claramente a intencionalidade educativa que sustenta a acção do educador. Neste sentido, partindo dos pressupostos analisados podemos inferir que a sua acção no domínio da *Expressão Plástica / Artes Plásticas*, ultrapassa a simples proposta de produção de objectos. O educador assume assim, um papel de relevo na organização de um ambiente cuidado e diversificado cultural e visualmente, permitindo à criança a vivência de situações⁶⁸ de aprendizagem integradas, diferenciadas e impulsionadoras do seu desenvolvimento pleno.

⁶⁷ Alargamento do conhecimento sobre as coisas que representa, sobre a multiplicidade de materiais que experimenta e no estabelecimento de relações com outros objectos e conceitos (Lowenfeld e Brittain, 1970).

⁶⁸ Que podem traduzir-se em actividades: realizadas individualmente, em pequeno e grande grupo; espontâneas e orientadas; calmas e enérgicas envolvendo maior desgaste físico; desenvolvidas em contextos diversos interiores ou exteriores; de arrumação e organização dos espaços e materiais; realizadas em grupos com os mesmos interesses; desenvolvidas através de pequenos projectos; realizadas com base em experiências concretas ou imaginárias e na exploração de diferentes materiais; de organização de exposições e concursos, com propósitos bem definidos e devidamente documentados; entre outras⁶⁸ (Lowenfeld e Brittain, 1970; M.E./D.E.B, 1997a; Zabalza, 1998a).

PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO I

1. Contextualização do estudo

Na história de vida pessoal e profissional da autora deste estudo inscrevem-se várias experiências em contextos educativos diversos, de formação de crianças e de adultos. As observações realizadas nos contextos conduziram à crescente inquietação perante alguns indicadores da falta de intencionalidade educativa na prática dos educadores de infância, em particular no domínio da *Expressão Plástica / Artes Plásticas*, e na consequente vontade de encontrar novos significados, potenciadores da compreensão do fenómeno, assim como reflectir sobre estratégias mobilizadoras da transformação de concepções e de práticas por parte dos actores educativos e da própria autora do estudo.

Neste sentido, considerou-se relevante proceder à realização de um estudo, de cariz etnográfico, configurado num Estudo de Caso de natureza qualitativa e interpretativa, num contexto educativo que faz parte do grupo de instituições de acolhimento dos estudantes em formação inicial da ESEP-IPP.

O estudo decorreu numa instituição de Cuidados e Educação para a Infância. É uma instituição privada de solidariedade social (IPSS) tutelada pelo Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social. Situa-se próximo do extremo noroeste da cidade do Porto, entre dois bairros sociais de habitações económicas, sendo considerada uma área socialmente desfavorecida, embora com boas condições de acessibilidade aos espaços envolventes.

A população residente nos bairros que envolvem a instituição caracteriza-se pelo desemprego, sobretudo na faixa etária mais jovem, o que poderá estar associado à reconfiguração do mercado de trabalho, aos baixos níveis de qualificação e ao abandono escolar precoce. Embora não se possa generalizar a toda a população, de acordo com o Projecto Educativo da Instituição de 2006-2009 é identificada a ocorrência de muitas actividades ilícitas e dependências, em particular do consumo e tráfico de drogas, o alcoolismo e a consequente violência na interacção da comunidade aí residente.

Estas características e outras dão origem a um modo de vida da comunidade residente, que se caracteriza, na generalidade, pela ausência de expectativas, baixa auto-estima, incapacidade de gerir recursos, manifesta resistência à mudança, relações familiares precárias e carenciadas, dependência do apoio de serviços sociais e, na sua maioria, o desconhecimento de direitos e apoios de que pode usufruir.

É a esta comunidade que a instituição em estudo presta os seus serviços sociais e educativos, salvo raras excepções, de crianças que são oriundas de outras localidades e que frequentam a instituição por conveniência das famílias⁶⁹.

Consideramos relevante sublinhar a localização privilegiada da instituição no que refere à proximidade de diversos recursos de enriquecimento pedagógico, serviços e equipamentos recreativos, desportivos, ambientais, culturais, de saúde, de educação e de apoio social.

A instituição é constituída pelas valências de Creche (três grupos de crianças), Educação Pré-Escolar (três grupos de crianças), ATL e Centro Comunitário.

O edifício é constituído por dois blocos independentes e rodeados de espaços verdes. Ambos os blocos foram construídos especificamente para o efeito e têm apenas um piso. Assim, a estrutura física da instituição é constituída por diversos espaços que se destinam: à administração e gestão da instituição; ao atendimento social e de saúde às crianças e famílias; à confecção e toma das refeições pelas crianças; à realização das rotinas do sono e higiene pelas crianças; à manutenção e higienização dos materiais e têxteis usados; à reunião e preparação de materiais pelos educadores; ao arrumo dos pertences das crianças; à afixação dos trabalhos das crianças, de informação relevante e dos planos de acção dos educadores; à realização de actividades educativas diversificadas (salas de actividade da Creche, Educação Pré-Escolar, ATL e Atendimento aos Jovens, sala polivalente e espaço exterior), entre outros.

Apesar das salas de actividade não serem muito grandes e serem muito susceptíveis às temperaturas exteriores, o que em certas ocasiões leva à ocorrência de desconforto para uma dinâmica pedagogicamente mais rica, usufruem de luminosidade natural e de acesso directo ao espaço exterior.

A equipa educativa é constituída por cinco educadoras de infância, duas das quais desempenham cumulativamente à acção pedagógica com as crianças, funções de coordenação pedagógica de valência da Creche e do Pré-Escolar, respectivamente. Faz

⁶⁹ Dada a proximidade com os locais de trabalho dos pais ou dada a permanência, de carácter temporário ou permanente, das crianças nas residências dos avós que residem no bairro.

parte de cada equipa de sala uma auxiliar de acção educativa. No que refere à formação académica das profissionais, todas as educadoras têm licenciatura, e a maioria realizou a sua formação inicial na ESEP / IPP, com excepção de uma educadora que realizou na antiga Escola do Magistério Primário, no Porto. Além desta equipa, a instituição conta com uma psicóloga, um monitor de informática, animadores socioculturais, uma assistente social, técnicos de animação e outros funcionários de carácter administrativo, de apoio geral e de manutenção dos espaços. Em termos de dinâmica da equipa estão previstas⁷⁰ reuniões semanais entre as educadoras e auxiliares, entre a equipa educativa e os coordenadores de valência e a coordenadora geral da instituição.

1.1. Objectivos do estudo e questão de investigação

- Contribuir para a compreensão das concepções subjacentes às práticas educativas dos Educadores de Infância no domínio da *Expressão Plástica / Artes Plásticas*:

- Identificar a natureza das práticas educativas e os possíveis factores influenciadores de práticas inconsequentes para o desenvolvimento da criança, no âmbito da *Expressão Plástica / Artes Plásticas* em articulação com a Formação Pessoal e Social.
- Problematizar os fenómenos educativos estudados para a (re)construção de concepções sobre o valor da *Expressão Plástica / Artes Plásticas* no Currículo da Educação Pré-Escolar, que possam conduzir à mudança na formação dos profissionais.

Assim, a questão de investigação do estudo é a seguinte:

- *Sendo os pressupostos fundamentadores da importância das Expressões Artísticas, em particular da Expressão Plástica / Artes Plásticas, contemplados nos documentos enquadramentos da Educação Pré-Escolar, de que forma é que os profissionais os mobilizam na sua prática educativa?*

⁷⁰ A coordenadora pedagógica da valência do Pré-Escolar salvaguardou que embora esteja prevista esta dinâmica, nem sempre se realizam todas as reuniões, por imposições de força maior ou condicionantes temporais.

2. Quadro de fundamentação metodológica da investigação

Este estudo de natureza qualitativa e interpretativa, teve como objectivo uma busca de significados. Pretendeu, assim, a compreensão das acções desenvolvidas pelos actores educativos no âmbito da *Expressão Plástica / Artes Plásticas* em articulação com a *Formação Pessoal e Social* em contexto da Educação Pré-Escolar, no contexto educativo caracterizado.

A opção pela natureza qualitativa seguida justifica-se pela congruência das suas características e potencialidades para os objectivos e intenções do presente estudo, tal como é defendido nos pressupostos da investigação qualitativa, pelas características específicas desta metodologia no terreno da educação.

São vários os autores que se situam nos pressupostos da investigação qualitativa, atribuindo-lhe características específicas que a transformam numa importante metodologia de investigação em Educação.

De acordo com Bogdan e Biklen (1992, cit. por Tuckman, 2005) são cinco as características principais da investigação qualitativa, nomeadamente: a fonte de dados ser constituída pelo ambiente natural, o que atribui ao investigador um papel fundamental na recolha de dados; a prioridade da descrição, seguida da análise dos dados; a valorização do processo e do produto final; o recurso ao método indutivo e por fim, a preocupação com o significado, procurando perceber o “porquê” e “o quê” dos problemas levantados.

Na linha de pensamento dos autores referenciados, Wilson (1977, *op. cit.* 2005) fundamenta a importância da metodologia da investigação qualitativa com dois pressupostos, sendo um correspondente à primeira característica designada por Bogdan e Biklen (*op. cit.*, 2005, p. 508), que se refere ao estudo de situações naturais nos respectivos contextos e o outro referente à necessidade da compreensão da “percepção e a interpretação” dos fenómenos pelos seus intervenientes.

Para além de algumas das características apresentadas pelos autores anteriores, Flick (2005, p. 5), enfatiza “o reconhecimento e análise de diferentes perspectivas; a reflexão do investigador sobre a investigação, como parte do processo de produção do saber; e a variedade dos métodos e perspectivas”.

No entanto, e tal como advertem Guba & Lincoln (1981, cit. por Tuckman, 2005), é fundamental determinar as intenções e objectivos do estudo e delimitar o seu campo de análise, de forma a validar os resultados da investigação desenvolvida.

Bogdan (1994) corrobora estes pressupostos e ressalva apenas a importância de o investigador procurar ter em consideração a relação do objecto de estudo com o todo em que se integra.

Pelas características que revestem o processo da investigação interpretativa, nomeadamente: a contextualização do estudo no seu ambiente natural; a relação estabelecida entre o investigador e sujeito do estudo; a valorização das perspectivas dos profissionais de educação; a formulação das questões e estratégias com base no trabalho de campo, a acessibilidade e consequente utilidade dos estudos para os profissionais de educação, a mesma é considerada de extrema importância da Educação Pré-Escolar, o que fundamenta a selecção da metodologia adoptada neste estudo (Jacob, 1988 & Spindlers, 1982, cit. por Spodek, 2005).

Como estratégia de investigação, este estudo configura-se como um Estudo de Caso, que integra três sub-casos, representados por três educadoras de infância entendidas como unidades de análise, o que nos permite situá-lo numa das variantes de multi-caso (Marcelo, 1991, cit. por Ribeiro, 1996). Esta opção metodológica justifica-se pelo seu contributo na exploração de processos sociais simultaneamente à sua ocorrência nas instituições, o que permite uma “análise processual, contextual e longitudinal das várias acções e significados que ocorrem e são construídos nas (...) [mesmas]” (Hartley, 1994, cit. por Dias, 2000, s/p).

Assim, não pretendemos com este estudo generalizar os seus resultados a outros contextos, dado que a especificidade desta metodologia de estudo se situa precisamente no seu carácter heurístico e contextual, o que permite apenas proceder a generalizações de carácter analítico (Bogdan, 1994; Ribeiro, 1996).

Neste sentido, a intenção deste estudo centrou-se na busca da compreensão dos significados construídos em cada unidade de análise face à problemática em estudo, no seu contexto em particular, centrando-se a nossa atenção quer nos aspectos que evidenciam em comum, quer nos aspectos que os diferenciam, procurando-se interpretá-los à luz dos pressupostos estudados no enquadramento teórico e de acordo com as evidências que se foram manifestando no decorrer da fase empírica do estudo.

Acredita-se que a realização do estudo possa dar resposta às questões que o norteiam, pela reflexão crítica aprofundada e, potencialmente, geradora de mudança e inovação nos contextos de formação inicial e continuada dos educadores de infância, campo profissional da autora deste estudo.

3. Critérios de selecção dos sujeitos do estudo

A recolha dos dados empíricos decorreu na valência da Educação Pré-Escolar, nas três salas⁷¹ que a constituem, procurando-se observar e analisar a diversidade de actuações educativas, tendo em consideração um mesmo contexto institucional⁷².

A selecção do contexto e dos sujeitos da investigação norteou-se por critérios de interesse duplo, na formação inicial e contínua, prendendo-se com as vivências da autora deste estudo, enquanto supervisora no âmbito da formação inicial de futuros educadores de infância, e enquanto formadora no âmbito da formação contínua de educadores profissionalizados.

Um dos critérios de selecção sustentou-se na disponibilidade da instituição, ao longo dos anos, para a cooperação nos processos formativos dos alunos da Escola Superior de Educação do Porto, do Instituto Politécnico do Porto (ESEP-IPP). Além deste critério estiveram também presentes a crescente motivação e necessidade [da investigadora] de compreensão dos pressupostos inerentes às escolhas das educadoras, no âmbito da problemática em estudo, também suscitadas pela observação das suas acções realizadas no âmbito da Supervisão enquanto docente da ESEP-IPP. Ainda relativamente às educadoras, a abertura e motivação para enriquecer o seu próprio desenvolvimento profissional, e a disponibilidade que têm vindo a evidenciar para cooperar, constituíram também indicadores que influenciaram a sua selecção.

Afigurou-se um desafio compreender de que forma desenvolve cada educadora a sua acção perante uma série de recursos e condições físicas e materiais que são comuns a todas. Acredita-se que esta particularidade possa facilitar a identificação de indicadores que nos permitam, através da análise e interpretação, atribuir significado para caracterizar o que elencámos nos objectivos do estudo.

Embora tendo sido valorizadas as similitudes específicas do meio institucional, não se pretende com isso generalizar as características das crianças a todos os grupos, dado que se reconhece a individualidade, particularidades e identidade de cada criança, do grupo de crianças e respectivas famílias. Este entendimento situa-se no pressuposto a que nos temos vindo a referir ao longo do estudo de que as práticas educativas são

⁷¹ O sujeitos do estudo são as educadoras de infância e as crianças das salas dos três, quatro e cinco anos.

⁷² No que diz respeito ao meio envolvente e às condicionantes inerentes à actuação da Direcção da Instituição (regulamento interno, directrizes organizacionais e pedagógicas, verbas atribuídas às salas, entre outros aspectos).

influenciadas por diversos factores em presença que se influenciam mutuamente (Bronfenbrenner, 1979).

O número limitado de sujeitos (3), prende-se com o facto de no ano lectivo em que se procedeu ao trabalho de campo serem aqueles que, na instituição seleccionada, desempenhavam funções de cooperantes na formação profissional com alunos do 4º ano do Curso de Licenciatura em Educação de Infância. Além desse aspecto, a limitação temporal para a realização do estudo foi também tomada em consideração, assim como a perspectiva de que um número mais reduzido de sujeitos possibilitaria um maior aprofundamento, tendo em conta a natureza de estudo de caso.

Para a caracterização das educadoras de infância que integraram este estudo, apresenta-se a síntese da informação relativa a cada uma, no quadro que se segue.

Caracterização dos Sujeitos da Investigação					
			Sujeito A	Sujeito B	Sujeito C
Idade			40 anos	30 anos	35 anos
Género			Feminino	Feminino	Feminino
Habilitações Académicas			Licenciatura (Bacharelato em Educação de Infância* + Licenciatura em Ciências da Educação**)	Licenciatura em Educação de Infância	Licenciatura (Bacharelato em Educação de Infância + Complemento de Formação***)
Formação Inicial	Instituição		*Escola do Magistério Primário do Porto ** Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto	Escola Superior de Educação do Porto, do Instituto Politécnico do Porto	Escola Superior de Educação do Porto, do Instituto Politécnico do Porto
	Ano de Conclusão		*1987 / **1997	1998	1993
Formação de Especialização ou Pós-graduação	Curso		-	-	Escola Superior de Educação do Porto, do Instituto Politécnico do Porto
	Instituição		-	-	***Complemento de Formação Científica e Pedagógica para Educadores de Infância, no domínio de Especialização de Expressão e Educação Físico-Motora, Musical, Dramática e Plástica.
	Ano de Conclusão		-	-	2006
Formação contínua no âmbito da Expressão Plástica / Artes Plásticas e da Formação Pessoal e Social da criança	Designação e Data de realização		<i>Promovidas pela Associação de Ludotecas do Porto durante o tempo em que desempenhou funções de educadora de infância nesse contexto:</i> . Pedagogia da Expressão na Educação da Infância (1989) . O fantoche que ajuda a crescer (1990) . Ateliê de Brinquedos ópticos (1990) . A Linguagem corporal e a Gênesis da relação (1990) . Ateliê de Teatro de Sombras (1991) <i>Outras acções de formação:</i> . Acção de Formação As crianças, os contos e a transmissão de imagens (1996) . Seminário Atravessando Fronteiras: Investigação – Acção Multinacional Sobre a Colaboração entre a Escola e a Família (1996) . Acção de Formação Solidariedade, Mudar com Qualidade (2007)	. Viver numa comunidade pluricultural (1997) . Expressão Plástica na Educação Pré-Escolar (2000) . Expressão Plástica na Educação de Infância (2002) . Intervenção Comunitária (2003) . Formação de Esponja (2003)	-
Tempo de Serviço	Meio	Meio Rural	-	-	-
		Meio Semi Rural e Urbano	-	-	-
		Meio Urbano	18 anos	9 anos	13 anos e 10 meses
	Tutela	Instituições de Solidariedade Social	14 anos	9 anos	13 anos e 10 meses
		Instituições do Sector Privado	4 anos	-	-
		Instituições do Sector Público	-	-	-
	Tempo de Serviço Total		18 anos	9 anos	13 anos e 10 meses

Quadro 1 – Caracterização dos sujeitos do estudo.

Do quadro anterior procura-se agora especificar alguns pormenores de caracterização.

Como se pode constatar, as educadoras de infância têm idades compreendidas entre os 30 e os 40 anos.

No que refere aos seus percursos profissionais e académicos destacam-se algumas características próprias inerentes a cada uma. Assim, a educadora A com mais tempo de actividade profissional, exercida inicialmente numa ludoteca, realizou dois cursos de formação inicial que se articulam, nomeadamente, bacharelato em Educadora de Infância e licenciatura em Ciências de Educação. O facto de apresentar um número mais elevado de acções de formação continuada, por um lado, pode estar relacionado com um percurso profissional mais longo. Por outro lado, pode ter sido motivado pelo exercício da actividade profissional numa ludoteca durante 4 anos, uma vez que as temáticas da formação estão muito ligadas à função de um educador neste contexto não formal de atendimento à infância.

Esta última interpretação, em nosso entender, ganha relevo para este estudo, uma vez que as acções de formação realizadas no âmbito das Artes foram promovidas pela entidade patronal. Parece aqui estar associado um entendimento de que as *Expressões Artísticas* apresentam uma componente lúdica muito forte, num espaço educativo como a ludoteca. A corroborar esta nossa interpretação está o facto de as acções de formação realizadas posteriormente ao exercício dessas formações, por parte da educadora A, se situarem na abordagem de outras temáticas ligadas à Educação.

As educadoras B e C embora tenham realizado a sua formação na mesma instituição – ESEP-IPP –, fizeram-no em períodos diferentes, o que levou a percursos formativos diferentemente estruturados até à obtenção do grau de licenciatura em Educação de Infância.

Apesar da educadora B ter menor tempo de serviço, realizou cinco acções de formação continuada, enquanto que a C não apresenta qualquer acção realizada ao longo da sua actividade profissional.

As características comuns a B e C situam-se no facto de terem realizado a formação inicial na mesma escola de formação e de exercerem funções apenas numa instituição, desde o início da actividade docente.

CAPÍTULO II

1. Procedimentos metodológicos na recolha de informação

Definida a área problemática e a questão de estudo, que aqui se relembra:

Sendo os pressupostos fundamentadores da importância das Expressões Artísticas, em particular da Expressão Plástica / Artes Plásticas, contemplados nos documentos enquadramentos da Educação Pré-Escolar, de que forma é que os profissionais os mobilizam na sua prática educativa?

o aprofundamento do quadro conceptual do estudo, manteve-se em constante construção durante todo o percurso. As leituras realizadas apoiaram-se em literatura da especialidade das *Expressões Artísticas* e da Educação e Cuidados para a Infância, sempre intencionalmente centradas na sustentação do trabalho de pesquisa. A análise crítica dos referenciais teóricos, como tarefa investigativa relevante, pretendeu fundamentar, aprofundar e situar ideias e construir perspectivas, que se espera venham a contribuir para a pertinência, inovação e credibilidade científica do estudo (Tuckman, 2005).

A opção de não se terem formulado hipóteses de estudo, prende-se com a perspectiva defendida por Bogdan (1994, p. 83), de que a estruturação da investigação deve ocorrer através do próprio processo de desenvolvimento do estudo, e não suportar-se em “ideias preconcebidas ou um plano prévio detalhado”. Este carácter de flexibilidade na elaboração do plano de investigação, inscreve-se também numa das características dos estudos qualitativos, que defendem a construção do plano ao longo de toda a investigação, assim como a análise de dados, embora esta última seja mais sistemática na fase final do estudo (*op. cit.*, 1994).

A selecção do contexto e sujeitos do estudo emergiu dos critérios já enunciados no ponto 3 do capítulo anterior e procurou sustentar-se em princípios éticos e deontológicos, como aliás todas as etapas do estudo. Assim, imbuídos pelo carácter de anonimato e sigilo profissional, procurou-se cumprir normas éticas e deontológicas no desenvolvimento das diferentes etapas do estudo. Dada a relevância desta dimensão, Bogdan (1994) refere que têm vindo a surgir diversas propostas relativas à criação de um código deontológico para os investigadores qualitativos (Cassel, 1978; Cassel e

Wax, 1980; Punch, 1986; cit. por *op. cit.* 1994). No entanto, Punch (1986, *op. cit.* 1994) refere que mesmo não existindo esse código deontológico específico, os investigadores devem reger-se por convenções de ordem ética que se prendem com a protecção da identidade dos contextos e sujeitos, ou seja, não partilhar informação recolhida com outros; tratamento respeitoso dos sujeitos; e informar previamente sobre os objectivos e metodologias do estudo, e respeitar a autenticidade na redacção dos resultados.

Com base nos pressupostos anteriores, tentou-se sempre adequar a forma de interacção com as educadoras do estudo e de recolha da informação aos objectivos do estudo e às características do contexto. Considera-se, assim, que estes princípios estiveram sempre presentes e que foram percebidos pelos sujeitos do estudo o que, em nosso entender, terá contribuído para a sua abertura e disponibilidade constantes.

Numa fase inicial, realizou-se a proposta às educadoras, explicitando os objectivos do estudo e todas as fases do processo. Após a aceitação das educadoras para nele participarem, foi então formulado um pedido de autorização formal à Direcção da instituição, que acedeu a que o estudo se realizasse naquele contexto. Esta tomada de decisão das educadoras e da direcção institucional foi consciente, na medida em que foram partilhadas e clarificadas as intenções e objectivos do estudo, assim como o período previsto para o efeito e o modo como se processaria a recolha de informação, através da observação directa e indirecta, no terreno das acções educativas.

Os procedimentos metodológicos para a recolha de informação, sobre os quais nos debruçaremos mais à frente, foram suportados na fundamentação metodológica da investigação de natureza qualitativa e interpretativa, visando a compreensão dos significados construídos pelas educadoras face à problemática em estudo.

Foi então desenhado um plano de observação indirecta e directa, para o qual se definiram os objectivos gerais e específicos, se delimitou o campo de observação, o número de observações, que traduzimos por episódios de educação⁷³ (três na sala de cada educadora) e se definiram as estratégias a seguir.

⁷³ Na concepção de Altet (1992) o episódio constitui uma unidade de interacções entre diversos actores num determinado contexto. No procedimento da análise a definição dos episódios regeu-se pelo início e conclusão das práticas observadas, tendo sido definidos e observados três episódios nos contextos educativos de cada educadora.

1.1. Observação indirecta e naturalista em contexto da acção do educador de infância – entrevista

A observação indirecta e naturalista foi a primeira forma de recolha de informação, tendo sido utilizado como instrumento uma entrevista a cada uma das educadoras no início do ano lectivo. A justificação para esta primeira forma de observação decorreu dos próprios objectivos do estudo, ou seja, pretendeu-se recolher informação que, numa posterior análise, permitisse interpretar as concepções subjacentes ao discurso das educadoras quanto à temática em estudo. As entrevistas ocorreram nos dias 1, 2 e 3 de Outubro de 2007 com as educadoras A, B e C, respectivamente.

Bogdan (1994) refere que no âmbito dos estudos qualitativos, a condução da entrevista deve privilegiar a proximidade da relação em detrimento do formalismo, fomentando, assim, a ocorrência de maior probabilidade de captar o discurso próprio do sujeito. No nosso caso, a existência de um guião de entrevista foi fundamental para a recolha de dados susceptíveis de serem compreendidas as concepções subjacentes às acções educativas no domínio das *Expressão Plástica / Artes Plásticas*. Procurou-se que a entrevista realizada, de carácter semi-estruturado, fosse suficientemente aberta, permitindo a cada educadora manifestar os seus entendimentos e percepções, que foram registados em suporte áudio⁷⁴. A entrevista continha questões directas, indirectas e abertas (cf. Anexo I tipo A), tendo-se privilegiado o tipo de resposta não estruturada, de forma a permitir a cada educadora expressar as suas ideias, procurando não influenciar o seu teor (Bogdan, 1994; Tuckman, 2005).

1.2. Observação directa e naturalista em contexto da acção do educador de infância

A observação directa e naturalista em contexto das situações educativas ocorreu posteriormente, e assumiu as seguintes características: *participante*, porque, como foi já referido na contextualização do estudo, a observadora exerce também funções de Supervisão Pedagógica das estagiárias que se integravam nas equipas educativas das

⁷⁴ Também no início da entrevista foram referidos aos sujeitos os seus objectivos e garantida a confidencialidade dos dados a recolher (Bogdan, 1994; Tuckman, 2005).

salas das educadoras, o que, de certa forma, fundamenta a sua presença mais assídua no quotidiano destes grupos; *intencional*, na medida em que os objectivos foram traçados previamente; *espontânea*, porque no decorrer das observações surgiram aspectos que não estavam inicialmente previstos, e que suscitaram a atenção da observadora / investigadora. Consciente do desconforto que estas situações de observação podem suscitar, a investigadora, procurou não ser intrusiva na recolha dos dados, assim como evidenciar uma postura de aprendizagem e conhecimento do contexto observado sem ter, em qualquer momento, a intenção de diminuir o valor do desempenho dos sujeitos observados. O conhecimento prévio das educadoras e das crianças foi também importante na adequação da postura da investigadora, de forma a minimizar o “efeito do observador” nos comportamentos dos observados (Bogdan, 1994, p.68).

Os dados observados eram registados, contextualizados e datados, por forma a permitir compreender, numa fase posterior, por um lado, a coerência ou não entre as concepções de *Expressão Plástica / Artes Plásticas* e as práticas observadas; por outro lado, a ocorrência ou não de transformação de práticas, motivadas pelos resultados da reflexão das educadoras sobre o processo educativo.

1.3. Consulta de documentos sobre a prática: Projecto Curricular

Para além destas duas formas de recolha de informação, por observação naturalista directa e indirecta, recorreu-se ainda à consulta do Projecto Curricular e ao registo fotográfico de algumas situações educativas. A consulta dos Projectos Curriculares de Sala⁷⁵ constituiu uma oportunidade de aceder ao que Bogdan (1994, p. 180) designa de “perspectiva oficial” e facilitou a compreensão do entendimento das educadoras quanto à forma de pensar e organizar as acções no domínio da *Expressão Plástica / Artes Plásticas*. Relativamente ao uso da fotografia⁷⁶ considera-se que constituiu uma importante fonte de recolha de dados, dado que permite registar detalhes que de outra forma não seria possível. Assim, através da observação⁷⁷ das fotografias,

⁷⁵ De acordo com os sujeitos do estudo, os Projectos Curriculares de sala são de uso exclusivo da instituição e famílias, não podendo sair da instituição. Pelo que o acesso a estes aconteceu através de suporte digital fornecido pelas educadoras.

⁷⁶ Considera-se relevante ressaltar que as fotografias foram tiradas com o consentimento das educadoras que participaram no estudo.

⁷⁷ O uso da fotografia gera controvérsia na comunidade de investigação. Sontag (1977) e Tagg (1988), cit. por Bogdan (1994) consideram-na inútil como meio de conhecimento objectivo. No entanto, Becker (1986b) e Wagner (1979) cit. por *op. cit.*, 1994, consideram-na um avanço na pesquisa, na medida em que constitui um meio específico de recolha de dados que não é possível recolher de outra forma.

podemos analisar aspectos relativos à organização espacial, aos materiais, à decoração do espaço, à organização do grupo, ao conforto das crianças e às manifestações expressivas das crianças e educadoras. Além das fotografias tiradas pela investigadora, foram também observadas fotografias tiradas pelas próprias educadoras do estudo, e que integram os Projectos Curriculares.

Para esta etapa da recolha de dados consideramos ter sido fundamental o conhecimento prévio⁷⁸ entre as educadoras, crianças e a investigadora, possibilitado pelos percursos de formação profissional colaborativos, no âmbito dos processos de Supervisão Pedagógica das estagiárias, tendo facilitado a criação de situações de observação, aparentemente menos constrangedoras e inibidoras⁷⁹, para as educadoras observadas, para as crianças e para a investigadora⁸⁰. A omissão das estagiárias neste conjunto de sujeitos no campo de observação deve-se ao facto de a recolha ter sido desenvolvida nos dias em que as estagiárias não permaneciam no contexto da prática. De facto, a aceitação da investigadora por parte dos sujeitos observados foi fundamental para a prossecução dos objectivos do estudo (Geertz, 1979, cit. por Bogdan, 1994).

2. Análise e tratamento da informação

Como já foi referido no ponto anterior, procedeu-se à recolha de informação, por entrevista, como forma de observação indirecta, pretendendo-se aceder às concepções das educadoras relativas à *Expressão Plástica / Artes Plásticas* na Educação Pré-Escolar.

Depois das entrevistas terem sido transcritas, a investigadora deste estudo deu o texto a ler às educadoras para estas confirmarem se o que tinham verbalizado estava respeitado no protocolo de observação, de forma a respeitar os critérios de credibilidade e transparência da investigação (Lincoln, 2002).

A análise da informação teve como referente os quadros teóricos estudados, os objectivos da entrevista e o conteúdo das respostas obtidas. Assumiram-se procedimentos de análise recorrente, tomando as frases ou excertos de frase contidas no

⁷⁸ Apesar do conhecimento prévio, procurou-se que a observação fosse isenta, de forma a não desvirtuar as intenções iniciais.

⁷⁹ Ainda assim, algumas expressões verbais e corporais das educadoras pareceram evidenciar que esse conhecimento prévio pode também ter sido gerador de um sentimento de angústia e de sensação de avaliação, por sua vez causador de alguma angústia por parte destas.

⁸⁰ Embora com o consentimento dos sujeitos do estudo, a investigadora sentiu, numa fase inicial, algum desconforto na acção de tomar notas durante a observação em contexto.

conjunto das respostas, de forma a ilustrar as concepções subjacentes das educadoras quanto ao valor da *Expressão Plástica / Artes Plásticas* na Educação Pré-Escolar. Com estes procedimentos foram encontradas dimensões de análise de natureza interpretativa, como primeira forma de problematização da temática de estudo.

- Dimensão 1 – “*Concepção de formação inicial e contínua na Expressão Plástica / Artes Plásticas eminentemente prática*”, emerge da natureza das acções observadas e das descrições das educadoras acerca dos seus processos de formação.
- Dimensão 2 – “*Concepção da intencionalidade educativa e transversalidade da Expressão Plástica no desenvolvimento da criança*”, emerge das dinâmicas de interacção pedagógicas observadas e das evidências, no discurso oral e escrito, da reflexão das educadoras sobre a fundamentação para as práticas.
- Dimensão 3 – “*Articulação da organização do ambiente educativo e das acções com a intencionalidade educativa*”, resulta das observações nas práticas e nos discursos escrito e oral que evidenciam a natureza do processo de auto-reflexão das educadoras *sobre e para* as suas práticas.
- Dimensão 4 – “*Valorização da motivação, interesses e tomada de iniciativa para a experimentação da criança*”, emerge das descrições das atitudes das educadoras perante os comportamentos das crianças.
- Dimensão 5 – “*Constrangimentos contextuais ao desenvolvimento das acções de Expressão Plástica*”, resulta da reflexão das educadoras sobre a dinâmica do grupo e condições do contexto.

Para a análise da informação recolhida por observação directa e naturalista em contexto da acção das educadoras, os procedimentos seguidos assentaram em várias leituras dos registos escritos, tomando também como referentes o quadro teórico estudado e os objectivos do estudo. E, porque os protocolos continham informação sobre as práticas das educadoras, tornou-se relevante procurar indicadores que evidenciassem a coerência ou não das acções das educadoras com as concepções subjacentes ao seu pensamento acerca da *Expressão Plástica / Artes Plásticas* na Educação Pré-Escolar. Cada uma das observações constitui um episódio ou actividade do domínio da temática de estudo, dentro da qual se procurou evidências que ilustrassem as dimensões de análise.

A análise dos Projectos Curriculares consistiu em procurar informação que pudesse confirmar, ou não, os resultados da análise da informação obtida pelos dois tipos de observação. O mesmo objectivo esteve subjacente aos documentos em suporte fotográfico.

2.1. Caracterização das concepções da educadora A

Da análise de conteúdo dos dados recolhidos através da observação indirecta e naturalista realizada através da entrevista decorrem as seguintes interpretações.

A educadora manifestou que as técnicas aprendidas no âmbito da formação inicial foram insuficientes assim como a abordagem ao enquadramento teórico neste domínio, em particular ao nível da articulação de conteúdos. Apesar de ter manifestado este último aspecto, o seu discurso parece evidenciar uma concepção de formação inicial e contínua na *Expressão Plástica / Artes Plásticas* eminentemente prática, na medida em que se sustenta sistematicamente na valorização da aprendizagem de técnicas e estratégias de acção. Esta inferência emerge da análise das suas verbalizações, como a que se segue em que a educadora refere que também através da pesquisa bibliográfica “foi absorvendo algumas técnicas daquilo”.

A *concepção da intencionalidade e transversalidade da Expressão Plástica no desenvolvimento da criança* da educadora parece evidenciar a valorização da *Expressão Plástica / Artes Plásticas* no currículo da Educação Pré-Escolar e no desenvolvimento da criança. Ainda assim, o seu discurso evidencia sobretudo aspectos que se referem maioritariamente ao desenvolvimento: da expressão pessoal e individual; da comunicação não verbal; das interacções; da compreensão e exploração de diferentes materiais; do conhecimento e compreensão do mundo e da expressão motora. A educadora salvaguarda a importância do bem estar e do gosto que as crianças evidenciam no desenvolvimento das acções e da necessidade de o educador não limitar e estereotipar as propostas e oportunidades que proporciona às crianças.

Os domínios referidos pela educadora são relevantes, embora não contemplem outros igualmente relevantes e específicos da *Expressão Plástica / Artes Plásticas*, o que pode prender-se com a sua concepção da formação inicial e contínua na *Expressão Plástica / Artes Plásticas*.

Assim, os aspectos referidos parecem evidenciar uma consciência da *intencionalidade e transversalidade*, mas que carece de uma maior fundamentação no sentido de conhecer outras potencialidades da *Expressão Plástica / Artes Plásticas* enquanto área com conteúdos e metodologias específicas e não entendê-la apenas como estratégia de fomentar a expressão livre da criança, o que pode prender-se com a ausência do estudo de pressupostos teóricos neste domínio, como constatado na análise da dimensão anterior.

A maior parte dos indicadores da *intencionalidade e transversalidade* nas acções do educador parecem evidenciar uma maior valorização da intencionalidade e articulação entre a *Expressão Plástica / Artes Plásticas* e a *Formação Pessoal e Social da criança* (“imaginação (...) criatividade (...) não estereotipando (...) fazer em conjunto (...) esperar pela sua vez (...) partilha dos materiais, a partilha dos espaços (...) respeitar o espaço do outro”).

Esta concepção mais centrada na articulação com a *Formação Pessoal e Social* e num entendimento da *Expressão Plástica / Artes Plásticas* situado numa perspectiva da expressão individual parece também ser evidente na *articulação da organização do ambiente educativo e das acções com a intencionalidade educativa*. A educadora refere-se: à exploração livre dos materiais; a não se limitar a acção da criança; à flexibilidade na acção educativa; à diversificação de técnicas, materiais e estratégias; à autonomia das crianças na preparação, no acesso e utilização dos materiais; concepção de apoio do educador de forma não intrusiva e condicionante das criações das crianças; ao processo de avaliação como forma de regular a acção educativa tendo como ponto de partida / através de um processo contínuo de observação do processo de desenvolvimento das crianças; à complexificação e inovação das propostas de acordo com o grau de desenvolvimento e idades das crianças.

Estes aspectos que a educadora refere parecem evidenciar a sua preocupação com a organização do ambiente educativo ao nível das interacções e organização do espaço e do grupo, não sendo evidenciadas as preocupações com a organização do tempo, que é um aspecto fundamental muitas vezes negligenciado no contexto da Educação Pré-Escolar, dado que não é proporcionado tempo suficiente que respeite o ritmo individual de cada criança (no desenvolvimento das acções propostas). Ainda ao nível da *organização do ambiente educativo*, embora a educadora se refira a “dar coisas novas e proporcionar novas experiências”, o que pode ser interpretado como vontade de inovar, como foi já referido, parece-nos que seria importante ter havido um

esclarecimento quanto à natureza dessas “coisas novas”, sendo que no discurso não se encontram indicadores, por exemplo, da exploração de obras de Arte, nem da valorização da interacção com contextos diversificados externos à instituição.

O discurso da educadora evidencia a *valorização da motivação, interesse e tomada de iniciativa da criança para a experimentação*, pois tal como referido nas dimensões anteriores são diversos os indicadores que parecem manifestar a sua concepção baseada na liberdade de expressão e acção da criança, na sua autonomia na utilização do espaço e materiais; no seu bem estar, motivação e gosto pelas actividades que desenvolvem.

A educadora parece também estar atenta à “voz” das crianças, manifestando ter em consideração o conhecimento que tem destas e das suas necessidades e dificuldades como ponto de partida para a sua acção educativa.

O discurso da educadora parece evidenciar uma *concepção dos constrangimentos contextuais ao desenvolvimento de acções no domínio da Expressão Plástica / Artes Plásticas* situada nas questões do espaço, materiais e verbas disponíveis, evidenciando que a ausência de boas condições nestas dimensões, pode comprometer o desenvolvimento adequado das acções. A educadora refere ainda a sua incompreensão e desagrado sobre a atitude de alguns encarregados de educação relativamente à sujidade nas roupas e corpo das crianças que determinadas actividades possam causar, assim como de algumas equipas técnicas educativas relativamente à sujidade dos espaços e materiais. Ainda assim, a educadora refere que não partilha deste constrangimento e que “dentro do razoável” procura não ser rígida e limitar a experimentação das crianças.

2.2. Caracterização das concepções da educadora B

A educadora B evidencia no seu discurso uma *concepção de formação inicial e contínua na Expressão Plástica / Artes Plásticas eminentemente práticas*, na medida em que se refere à necessidade de “aprender novas técnicas”. Por outro lado, refere também a necessidade de se suportar em pressupostos fundamentadores das possibilidades de articulação deste domínio com as outras áreas de formação, o que parece revelar insuficiência da qualidade da formação inicial nesse âmbito. Esta concepção da educadora, mais centrada na prática, mantém-se no que refere à formação contínua,

manifestando a necessidade de se “manter informada sobre como fazer assim, umas coisas diferentes (...) também práticas”, não contemplando no seu discurso a necessidade de sustentação teórica das suas acções, o que demonstra alguma incoerência neste domínio. O discurso da educadora revela indicadores que manifestam uma *concepção da intencionalidade e transversalidade da Expressão Plástica / Artes Plásticas no desenvolvimento da criança*, que parece valorizar este domínio em transversalidade com os restantes domínios e áreas de conteúdo. No entanto, a educadora destaca como principais domínios de aprendizagem a *Formação Pessoal e Social* (auto-estima (...) confiança (...) partilha (...) valores (...) autonomia (...) resolução de conflitos (...) trabalho a pares (...)) e “construção de projectos”) e desenvolvimento da capacidade de “raciocínio”, parecendo descuidar as outras dimensões do desenvolvimento da criança, assim como as diferentes áreas do saber.

Esta interpretação confirma-se também na concepção da educadora face à *articulação da organização do ambiente educativo e das acções com a intencionalidade educativa*, na medida em que os critérios ou aspectos que refere para a organização do ambiente educativo se situam essencialmente em estratégias promotoras da *Formação Pessoal e Social*, usando, por exemplo, a definição do número de materiais e instrumentos e da sua localização e arrumação como estratégia para fomentar a partilha do espaço e materiais, a capacidade de negociação, a autonomia e a partilha de tarefas. A educadora parece valorizar intencionalmente a organização do grupo, do espaço e do material, tendo como ponto de partida as motivações e interesses das crianças e dando-lhes a possibilidade de escolha de algumas actividades. A organização do tempo e articulação com a comunidade não aparecem referenciadas, o que poderá indicar a não valorização destas dimensões no desenvolvimento de competências ao nível da *Expressão Plástica / Artes Plásticas*.

No referente às estratégias e técnicas a educadora refere a sua valorização da diversificação das acções, procurando que estas constituam novas experiências para as crianças não só ao nível da experimentação mas também da sua motivação para a pesquisa e investigação de novas técnicas, não evidenciando no seu discurso qualquer preocupação com a resolução de problemas e o desenvolvimento de competências no domínio plástico.

A educadora parece conceber a avaliação como um processo que permite indagar se a actividade “foi motivadora” e avaliar os aspectos que podem ser

transformados em acções futuras, no sentido de melhor se adequar ao processo de desenvolvimento das crianças.

Os dados recolhidos apontam que a educadora parece, também, valorizar a *motivação, interesse e tomada de iniciativa da criança para a experimentação*, revelando no seu discurso compreender a motivação das crianças para o domínio da *Expressão Plástica / Artes Plásticas* e da sua necessidade de receber reforços positivos, assim como a intenção de corresponder às expectativas das crianças, o que a leva a desenvolver estratégias que lhes permitam escolher, manifestar / comunicar e desenvolver as actividades que mais gostam de realizar e criar situações que lhes permitam recorrer aos materiais autonomamente. Neste âmbito parece-nos relevante um aspecto referido pela educadora que se prende com a reflexão que acontece no final de cada semana em que são discutidas / avaliadas as acções e acontecimentos anteriores e perspectivadas acções futuras, desempenhando as crianças um papel activo neste processo. É importante referir que a educadora evidenciou o cuidado de procurar equilibrar “aquilo que eles pedem mesmo” com “aquilo que (...) o grupo necessita”, o que evidencia não só a valorização das motivações e interesses das crianças, mas também as suas necessidades e dificuldades observadas pela educadora. Este aspecto prende-se também com a dimensão da concepção da intencionalidade e transversalidade da Expressão Plástica no desenvolvimento da criança.

Os *constrangimentos contextuais ao desenvolvimento de acções no domínio da Expressão Plástica / Artes Plásticas* identificados no discurso da educadora parecem evidenciar a questão da organização do espaço e materiais e a realização de fichas, sendo que a educadora não utiliza esta última estratégia dado que considera que não é necessária para o desenvolvimento de competências que facilitam a aprendizagem da escrita. Além disso, a educadora refere que o não desenvolvimento de acções no âmbito da *Expressão Plástica / Artes Plásticas* poderão inibir o desenvolvimento de competências de escrita e desenho e outras actividades no domínio da *Expressão Plástica / Artes Plásticas*. Esta referência da educadora permite inferir do seu entendimento do uso de fichas como constrangimento ao desenvolvimento da criança sobretudo ao nível expressivo e manipulativo de instrumentos específicos desta área do saber.

2.3. Caracterização das concepções da educadora C

Ao nível da concepção de formação inicial e contínua na *Expressão Plástica / Artes Plásticas* são identificadas verbalizações no discurso da educadora que evidenciam que a formação inicial no domínio da *Expressão Plástica / Artes Plásticas* se revestiu essencialmente de um carácter prático e que esta sentiu, e continua a sentir, necessidade de uma maior sustentação teórica para a prática neste domínio da acção docente.

De acordo com a educadora, essa necessidade constituiu a motivação para um processo de auto-formação através da pesquisa de referenciais bibliográficos e outras fontes. Ainda assim, parece não haver congruência entre estas verbalizações, na medida em que a educadora manifestou também ter estado “muito parada em relação à formação”, o que se pode comprovar pela sua caracterização.

A sua *concepção da intencionalidade e transversalidade da Expressão Plástica / Artes Plásticas no desenvolvimento da criança* parece também ser ambíguo. Se por um lado afirma que a *Expressão Plástica / Artes Plásticas* “vale por si mesma”, não consegue, por outro lado, fundamentar / argumentar a sua especificidade enquanto domínio de aprendizagem. A educadora refere inclusive que a partir de actividades de *Expressão Plástica / Artes Plásticas* pode surgir “hipótese (...) de daquela situação partirem para outra”, sem especificar os domínios de aprendizagem que podem ser estimulados. O seu discurso integra aspectos que se referem apenas a dimensões que emergem da articulação com a *Formação Pessoal e Social* como a “negociação, a cedência, a partilha (...)”, parecendo revelar o desconhecimento ou desvalorização de outros aspectos que caracterizam a sua especificidade, no desenvolvimento da criança.

Quanto à *articulação da organização do ambiente educativo e das acções com a intencionalidade educativa* a educadora manifesta que procura ser flexível na organização do ambiente educativo de forma a proporcionar situações de aprendizagem de acordo com os objectivos traçados e com a “leitura” que faz do grupo de crianças. Refere-se à organização do grupo e do espaço, mas não refere a organização do tempo, a qualidade das interacções do adulto com as crianças e das crianças entre si, nem a articulação com a comunidade, o que parece não evidenciar intencionalidade na planificação de acções significativas neste domínio que vão para além do contexto da instituição.

Relativamente à *valorização da motivação, interesse e tomada de iniciativa da criança para a experimentação*, as verbalizações da educadora são muito vagas e remetem apenas para a possibilidade que esta lhes dá de “explorarem (...) autonomamente” e da sua intencionalidade na preparação das situações para que tal aconteça. Embora se identifiquem estes aspectos e a referência às características do grupo de crianças como ponto de partida para a adequação das propostas, o discurso da educadora não parece revelar conhecimentos teóricos consolidados no domínio em estudo.

Quanto aos constrangimentos contextuais ao desenvolvimento de acções no domínio da *Expressão Plástica / Artes Plásticas*, a educadora situa-os, essencialmente, na organização do espaço e materiais e com a competência de flexibilidade do educador nas práticas, o que parece apontar para uma necessidade de maior reflexão para a acção no sentido de tirar mais partido dos recursos existentes, sobretudo do espaço exterior – próximo e alargado – da instituição.

2.4. Caracterização das práticas da educadora A

Pelos resultados da análise, verifica-se que a educadora A apresenta uma prática educativa no domínio da *Expressão Plástica / Artes Plásticas* reveladora de saberes conceptuais pouco consistentes que apontam para *uma formação inicial e contínua eminentemente prática*. Alguns exemplos da sua verbalização em acção dão conta disso mesmo, tal como “não ia ser bem uma actividade de Expressão Plástica”, quando no próprio desenrolar da actividade – “A Menina dos Caracóis de Ouro”, realizada no dia 17 de Janeiro - com ilustração da história, experimentação de transparências e descoberta das cores. A educadora manifestou assim, uma prática reveladora de desconhecimento das possibilidades desta acção em termos plásticos, metodológicos e conceptuais. Outro exemplo prende-se com a falta de rigor da linguagem, sendo que a educadora designa a composição através de colagem com farinha de milho de “pintura”, o que parece indicar falta de consciência da importância do rigor no discurso com as crianças. Além deste aspecto, embora tenha acontecido uma conversa prévia na manta sobre a actividade a desenvolver, devido às dificuldades manifestadas pelas crianças em escutar, não foi perceptível a explicação do que se iria concretizar, o que gerou incompreensão sobre o que fazer na chegada à mesa onde desenvolveriam a actividade.

Estas evidências parecem também apontar para a prevalência da dimensão prática da formação no domínio da *Expressão Plástica / Artes Plásticas*, o que parece não ter fomentado o desenvolvimento de competências de reflexão para a acção sistemática e sustentada em pressupostos teóricos e que conduza à criação de estratégias globais e articuladas e não apenas de estratégias de acção centradas na experimentação das técnicas por si só.

Ainda assim, a análise dos dados recolhidos nos episódios observados nos dias 13 de Março e 24 de Abril, parecem apontar para a compreensão da intencionalidade na transversalidade, tendo a educadora apoiado as crianças no desenvolvimento das acções (c.f. Fig. 12), colocado questões, problematizado as situações – embora nem sempre de forma sistemática – e incentivado a gestão autónoma de conflitos entre as crianças, utilizando estratégias de comunicação baseadas no respeito, afectividade e sentido de humor. No entanto, não foi observada consistência na estimulação da cooperação entre as crianças, tendo esta partido da iniciativa destas (c.f. Fig. 4) e continuada pela educadora. A implicação das crianças na preparação e manutenção dos espaços e materiais não foi também incentivada pela educadora, tendo sido ela a executar essas tarefas (c.f. Fig. 6). As únicas situações em que ocorreu envolvimento das crianças nestas tarefas, partiu da iniciativa destas o que foi depois apoiado pela educadora.

As acções da educadora parecem assim, evidenciar inconsistência no entendimento do potencial de *transversalidade* da *Expressão Plástica / Artes Plásticas* no desenvolvimento da criança, onde se inclui também a *Formação Pessoal e Social*.

Quanto à *articulação da organização do ambiente educativo com a intencionalidade educativa* também não foi acautelada na actividade de ilustração de um conto observada no dia 17 de Janeiro. Ou seja, tudo parece apontar para a ocorrência de reflexão para a acção apressada. Isto verifica-se pela falta da lâmpada do projector para projectar as imagens e pela falta de qualidade das imagens utilizadas – fotocópias a preto e branco, com manchas de tinta muito fortes, o que dificultava, em alguns casos, a leitura do conteúdo das imagens. Este último aspecto não fomentou o desenvolvimento do sentido estético, da identificação de propriedades da imagem, da criatividade, da capacidade imaginativa e da expressão pessoal, pelo facto de que, embora tendo sido dadas evidências de uma certa intencionalidade educativa, as estratégias seguidas na orientação da actividade não pareceram adequadas para a perseguir. Esta interpretação é sustentada nos pressupostos deste estudo, nos quais a organização dos materiais faz parte da planificação, enquanto primeira forma de organização do ambiente educativo, e

que facilita ou dificulta a orientação da actividade, tendo por referência a intencionalidade educativa.

Relativamente à organização do espaço e materiais nas actividades observadas nos dias 13 de Março e 24 de Abril, também não se verificou a ocorrência de uma discussão prévia com as crianças sobre os materiais a utilizar, o que seria importante para a compreensão das crianças para uma participação activa na concepção e desenvolvimento dos projectos. Embora tivesse sido dada à criança a possibilidade de escolha de outros materiais que não estivessem na mesa, o facto de nela se encontrarem alguns deles expostos condicionou e influenciou as suas escolhas. A qualidade dos materiais e equipamentos foi variável, existindo materiais de desgaste e de desperdício diversos. Foram evidentes dificuldades na possibilidade de renovação pela educadora, por exemplo, dos pincéis (excessivamente grossos e duros) e das tesouras (que não cortavam). Na actividade realizada no 24 de Abril (“pintura” com farinha de milho), verificou-se um número reduzido de copos de cola, pincéis e farinha o que, embora pudesse promover a partilha, não foi intencionalmente provocado, tendo dificultado a acção autónoma das crianças. Este aspecto foi sendo corrigido pela educadora no decorrer da actividade (c.f. Fig. 9), sem ter problematizado e envolvido as crianças na resolução do problema, o que se prende também com a dimensão anterior.

Em todos os episódios observados verificou-se o cuidado da educadora na organização do grupo, no sentido de proporcionar um apoio mais individualizado a cada criança e o desenvolvimento da acção tendo em conta o ritmo de cada uma (c.f. Figuras 1 e 12). Analisado noutra perspectiva este factor pode também ter reduzido as possibilidades de cooperação e de troca de ideias entre as crianças, uma vez que o grupo não se mantinha desde o início até ao fim da actividade, facto que se observou em todos os episódios observados. Na actividade desenvolvida no dia 24 de Abril a escolha dos elementos a integrar no grupo foi feita pela educadora o que por um lado, indicia algum condicionamento do envolvimento das crianças na escolha das actividades a desenvolver (situação que foi pontual), e por outro lado, reflecte o conhecimento que a educadora tem do grupo e da qualidade das interacções entre as diferentes crianças, procurando assim criar situações de equilíbrio e bem estar para todos (c.f. Fig. 11).

Relativamente à *motivação, interesse e tomada de iniciativa da criança para a experimentação* foram observadas evidências da sua valorização pela educadora em todas as acções analisadas. A educadora procurou sempre escutar e valorizar as intervenções das crianças (c.f. Fig. 5), ajudando-as a perseguir as suas intenções, de

forma autónoma. Exemplo disso foi a possibilidade de escolha da prenda a oferecer ao Pai, o que constitui uma evidência muito significativa, na medida em que contrariou a tendência para a imposição e homogeneidade das prendas a realizar pelas crianças (c.f. Figuras 7 e 8). Apesar das evidências anteriores, verificou-se também alguma dificuldade em gerir e criar situações que fossem mais além daquilo que as crianças gostavam e manifestavam querer. A este respeito podemos mencionar a aceitação, com naturalidade, da desistência de uma criança em realizar a actividade de “pintura” com farinha de milho, no dia 24 de Abril. Embora esta atitude da educadora evidencie o respeito pelos interesses e vontades das crianças, quando analisada em articulação com outros pormenores observados, evidencia também alguma permissividade nas suas acções, o que ajuda a clarificar alguns comportamentos das crianças, que se traduziam, por vezes, em dificuldade no cumprir regras, como por exemplo ser capaz de escutar e aguardar pela sua vez para falar e agir (c.f. Fig. 2).

Este aspecto constitui um dos *constrangimentos contextuais ao desenvolvimento das acções no domínio da Expressão Plástica / Artes Plásticas*, na medida em que esta característica da acção da educadora aliada às características comportamentais de uma grande parte das crianças, reveladoras de instabilidade e fácil irritabilidade dificultam o desenvolvimento de acções em ambientes calmos e geradores de diálogo, e troca de ideias, o que foi já analisado na dimensão da *concepção de formação inicial e contínua eminentemente prática*. Outro constrangimento identificado na actividade de ilustração do conto “A Menina dos Caracóis de Ouro”, realizada no dia 17 de Janeiro prende-se com a ausência da lâmpada do projector, o que impediu o desenvolvimento da actividade de forma adequada, não tendo permitido não só a projecção final da história, mas também a experimentação na fase da criação da ilustração, o que permitiria assim às crianças desenvolver novas aprendizagens e perceberem a melhor forma de criar as imagens, e ainda, complexificarem as suas representações de forma a criar “efeitos” nas projecções que iriam realizar (c.f. Fig. 3).

2.5. Caracterização das práticas da educadora B

Da análise realizada aos protocolos de observação referentes aos três episódios da acção da educadora observados, podemos identificar indicadores que apontam para a *natureza eminentemente prática do seu processo formativo*. Esta interpretação prende-

se com o facto de a educadora ter referido, relativamente à actividade do “Dia do Pai” realizada em 14 de Março, que esta “não é bem uma actividade de plástica”. Este posicionamento parece evidenciar uma concepção mais centrada na dimensão prática das actividades a desenvolver, não evidenciando um conhecimento consolidado de pressupostos que sustentam as acções no domínio da *Expressão Plástica / Artes Plásticas*, dado que na actividade referenciada, o facto de constituir a criação de uma prenda não significa que se resuma a uma operacionalização mecânica de acções pelas crianças. Este aspecto foi também evidente nas acções concretizadas nos outros episódios, em que a educadora apoiou as crianças no desenvolvimento das acções numa atitude mais assistencial do que propriamente de estimulação, problematização e questionamento, o que pode dever-se também aos *constrangimentos contextuais ao desenvolvimento de acções no domínio da Expressão Plástica / Artes Plásticas*, identificados. Os constrangimentos identificados referem-se: ao apoio simultâneo da educadora às crianças envolvidas na actividade e às que estavam em actividades de jogo espontâneo, o que se verificou em todos os episódios (c.f. Fig. 44); às saídas constantes da educadora da sala e à frequente entrada de adultos nesta, para resolver questões burocráticas e para pedir o seu apoio na resolução de situações emergentes (verificando-se estes constrangimentos sobretudo nas actividades desenvolvidas nos dias 14 de Março e 8 de Maio); a alguma rigidez na interacção com as crianças por parte da auxiliar de acção educativa, o que pareceu condicionar as reacções espontâneas e manifestação da motivação intrínseca das crianças (c.f. Fig. 35); ao facto de alguns materiais e instrumentos não funcionarem adequadamente, como foi o caso das tesouras e o leitor de CDS e dos pincéis que se apresentavam degradados o que inibia a sua utilização de forma adequada. Estes constrangimentos pareceram dificultar o desenvolvimento adequado das acções pedagógicas, influenciando a qualidade das aprendizagens realizadas pelas crianças.

Quanto à *concepção da intencionalidade e transversalidade da Expressão Plástica / Artes Plásticas no desenvolvimento da criança* parece também ter sido influenciada pelos constrangimentos referidos, o que se verificou por uma orientação por vezes muito directiva e pouco caracterizada por situações de questionamento que gerassem a construção de novos conhecimentos. A título de exemplo pode citar-se uma situação em que uma criança regressou do espaço exterior com o vira-vento surpreendida com o facto de este ter girado, tendo a educadora dado a resposta imediata

“pois roda. É o vento”, sem problematizar e complexificar o seu raciocínio. Ainda assim, em nosso entender, os dados recolhidos permitem inferir que foi nesta actividade que se verificou uma acção da educadora mais estimuladora e questionadora, sendo as crianças incentivadas a identificar as cores e as formas geométricas durante a construção do objecto (c.f. Fig. 34). Além disso, pareceu haver continuidade e articulação com outras actividades desenvolvidas, tendo a criação do vira-vento partido da exploração de uma lenga-lenga sobre o vento pelas crianças (c.f. Fig. 39). Nesta última actividade esteve também mais presente a estimulação da autonomia das crianças ainda que de forma não muito consistente ou constante. A intermitência de intencionalidade na estimulação da autonomia traduz-se, também, na preparação e arrumo dos espaços e materiais (c.f. Fig. 40), assim como na resolução dos constrangimentos que surgiram no desenvolvimento das acções, pela educadora. A este nível, consideramos também relevante referir o facto de a gestão dos conflitos entre as crianças ter sido realizada pela educadora sem o incentivo para que estas o fizessem autonomamente e a ausência de qualquer diálogo sobre o pai no desenvolvimento da prenda, realizada no dia 14 de Março, parecendo ambas as situações evidenciar a inconsistência da *intencionalidade e transversalidade* nas acções da educadora.

No referente à *organização do ambiente educativo* podemos constatar que foi sofrendo alterações no decorrer das actividades no que refere à organização do grupo e do tempo, o que poderá decorrer dum processo de reflexão na acção consciente desenvolvido pela educadora. Ainda assim, a colocação prévia dos materiais na mesa (c.f. Figuras 31 e 40) e a ausência de distribuição de tarefas pelas crianças e de um diálogo final sobre a actividade desenvolvida parecem evidenciar que a planificação não se sustentou numa reflexão para a acção sistemática, e reveladora de intencionalidade e transversalidade de forma consistente.

A *valorização da motivação, interesses e da tomada de iniciativa da criança para a experimentação* foi inconstante. Na actividade da construção de fantoches realizada no dia 10 de Janeiro, embora a escolha da actividade tenha sido feita pelas crianças, a forma como decorreu pareceu evidenciar poucas oportunidades intencionais de responder à sua *motivação, interesses e tomada de iniciativa*. O mesmo se verifica na análise dos outros dois episódios, verificando-se algumas atitudes inconscientemente inibidoras dos comportamentos autónomos e da criatividade das crianças. Na actividade da carimbagem do papel de embrulho para a prenda do dia do Pai, a liberdade e

autonomia na escolha e utilização dos materiais esteve mais presente (c.f. Figuras 41, 42 e 43); na actividade da construção do vira-vento este aspecto não foi evidente, o que poderá ser provocado pelo rigor necessário para a construção do objecto, tendo em conta o seu funcionamento. Ainda assim, consideramos ter sido relevante a autonomia dada às crianças na decoração do seu vira-vento, na escolha do pau recorrendo ao espaço exterior e na experimentação do vira-vento também nesse espaço (c.f. Figuras 37 e 38). Foi também relevante a flexibilidade evidenciada pela educadora numa situação em que reagiu com uma criança que revelou bastante criatividade na elaboração do vira-vento. Inicialmente a educadora reprovou a sua acção, por esta se destacar dos outros trabalhos dizendo “já estás a inventar”. No entanto, reconsiderou a sua atitude e apoiou a criança na conclusão da tarefa de acordo com a vontade desta, evidenciando assim capacidade de reflexão na acção. A criança referida anteriormente revelou competências criativas também na escolha do pau para suportar o seu vira-vento (c.f. Fig. 36), o que não foi aprovado pela equipa educativa, dado que era muito grande. Embora a atitude da educadora tenha evidenciado esforço na intencionalização das acções e na resposta aos interesses e necessidades da criança, a sua acção pareceu evidenciar inconstância no desenvolvimento de estratégias de interacção motivadoras e apelativas para as crianças. Esta inconstância verificou-se também na sua expressão facial que, por vezes, pareceu evidenciar um certo distanciamento e inexpressividade, o que se traduziu no olhar distante e no tom de voz monocórdico com que se expressava.

2.6. Caracterização das práticas da educadora C

Da análise do conteúdo da observação directa naturalista em contexto das acções educativas da educadora C decorrem as interpretações que passamos a apresentar.

Nas actividades realizadas nos dias 31 de Janeiro e 28 de Março verificou-se a ausência de indicadores da dimensão da *concepção de formação inicial e contínua na Expressão Plástica / Artes Plásticas eminentemente prática* o que, analisado em articulação com outros indicadores que iremos referenciar, parece evidenciar uma prática integrada e sustentada num processo de *reflexão para a acção* intencional. Porém, na actividade de pintura da *t-shirt* para oferecer no Dia da Mãe, desenvolvida no dia 2 de Maio, o mesmo não se observou, o que manifesta inconsistência de práticas

com intencionalidade educativa. Os dados recolhidos neste episódio parecem indicar desconhecimento da educadora da forma de exploração dos materiais, assim como a ausência de estímulo ao desenvolvimento da criatividade e do conhecimento das propriedades dos materiais, o que se traduziu na prevalência de uma orientação demasiado directiva e da homogeneidade das prendas criadas (c.f. Fig. 77). Por outro lado, ainda nesta actividade pareceu ser bastante consistente e intencional no desenvolvimento da transversalidade com a área de *Formação Pessoal e Social* no que refere ao envolvimento das crianças nas tarefas de responsabilização pelos espaços e pelos materiais (c.f. Figuras 72 e 74), na gestão autónoma dos conflitos e nos constantes reforços positivos e incentivos à descoberta sempre manifestados com afectividade e expressividade (c.f. Figuras 58 e 59). Esta intencionalidade verificou-se também nas actividades desenvolvidas nos dias 31 de Janeiro e 28 de Março. Nestes dois episódios a educadora pareceu procurar estimular o envolvimento activo das crianças em todas as fases da actividade⁸¹, criando situações problematizadoras, apoiando as crianças nas tentativas de resolução dos problemas (c.f. Fig. 66) e estimulando a partilha e discussão das descobertas e dos trabalhos entre as crianças (c.f. Figuras 68 e 69). A transversalidade entre as diversas áreas do saber, tendo sido também explorados domínios específicos da *Expressão Plástica / Artes Plásticas* como a cor, o traço, movimento, criação de cores e outras propriedades dos materiais e suas possibilidades de transformação (c.f. Fig. 65).

Com excepção da actividade do dia 2 de Maio, foi criado um espaço de diálogo e reflexão sobre as actividades desenvolvidas, o que revela por um lado a valorização da participação activa da criança e por outro lado, a intencionalidade e transversalidade na concepção e desenvolvimento das acções. Ainda assim, o facto de este momento de diálogo não ter acontecido na actividade desenvolvida no dia 2 de Maio, parece apontar para a inconsistência na qualidade das práticas, embora salvaguardando a flexibilidade no desenvolvimento das acções.

A *articulação da organização do ambiente educativo e das acções com a intencionalidade educativa* parece também ter sido acautelada na organização do espaço, do grupo e do tempo; embora isto não se tenha verificado na actividade realizada no dia 2 de Maio, que pareceu desenvolver-se de forma desorganizada e meramente “operativa” no que refere à participação das crianças. Para o equilíbrio da

⁸¹ C.f. Figuras 61, 62, 63, 71 e 76.

organização do ambiente educativo foi também significativo o contributo da auxiliar de educação, o que evidenciou a ocorrência de interações de natureza colaborativa.

Ainda relativamente à actividade desenvolvida no dia 2 de Maio os dados recolhidos parecem apontar para uma *valorização da motivação, interesses e tomada de iniciativa da criança*, embora de forma mais condicionada do que nas restantes actividades. Este aspecto prende-se também com os *constrangimentos contextuais* identificados que se manifestaram no desconhecimento da equipa sobre como utilizar os materiais, tendo inclusive questionado a observadora sobre como o fazer. Além disso, observou-se também uma reduzida quantidade e variedade de tintas (c.f. Fig. 75) e evidências de uma prática centrada no resultado final e não no processo vivido pelas crianças (c.f. Fig. 70), ao contrário das outras actividades observadas (c.f. Figuras 64 e 67). Nas outras actividades não se verificaram constrangimentos, o que de acordo com os dados já interpretados, contribuiu para o sucesso das práticas desenvolvidas nesses episódios.

CAPÍTULO III

Discussão dos resultados

Para a busca da compreensão sobre *o Lugar e o Não Lugar da Expressão Plástica / Artes Plásticas nos Projectos Curriculares e nas acções dos educadores de infância* foram definidos os objectivos, a questão de investigação e encetou-se um processo de pesquisa de referenciais teóricos no sentido de sustentar o desenvolvimento de processos de indagação e reflexão crítica, fundamentados e aprofundados sobre a temática em estudo.

Em todas as fases do trabalho foram tomadas diligências para que os pressupostos e concepções que constituíram referentes de pesquisa, análise e reflexão contemplassem perspectivas múltiplas, actuais e fidedignas, no sentido de ampliar e validar a inteligibilidade da temática da investigação. Procurou-se ainda, contextualizar a pertinência conceptual e operacional dos pressupostos, demarcando-nos assim, de um entendimento das diferentes perspectivas, como *receituários eficazes* para qualquer contexto, entendendo-as antes como fontes de enriquecimento dos processos de *reflexão-acção*, transformadores da acção educativa.

Situando-nos nos objectivos do estudo, relembramos que através do objectivo geral do estudo nos propúnhamos *procurar contribuir para a compreensão das concepções subjacentes às práticas educativas dos educadores de infância no domínio da Expressão Plástica / Artes Plásticas*. Para a prossecução deste objectivo foram traçados dois objectivos específicos:

- Identificar a natureza das práticas educativas e os possíveis factores influenciadores de práticas inconsequentes para o desenvolvimento da criança, no âmbito da *Expressão Plástica / Artes Plásticas* em articulação com a *Formação Pessoal e Social*.
- Problematizar os fenómenos educativos estudados para a (re)construção de concepções sobre o valor da *Expressão Plástica / Artes Plásticas* no Currículo da Educação Pré-Escolar, que possam conduzir à mudança na formação dos profissionais.

A questão de investigação que norteou o estudo foi a seguinte - *Sendo os pressupostos fundamentadores da importância das Expressões Artísticas, em particular da Expressão Plástica / Artes Plásticas, contemplados nos documentos enquadramentos da Educação Pré-Escolar, de que forma é que os profissionais os mobilizam na sua prática educativa?*

Ao perseguir a intenção de dar resposta à questão da investigação, convém antes de mais reafirmar o carácter inter, transdisciplinar e globalizante da Educação Pré-Escolar, em que a área de conteúdo *Formação Pessoal e Social* apresenta potencialidades de integração e transversalidade das restantes áreas de conteúdo, e da aprendizagem. Também a *Expressão Plástica / Artes Plásticas* se integra nesta perspectiva da construção do Saber de forma integrada. Tal como abordado no enquadramento teórico, este domínio da Expressão e Comunicação caracteriza-se por conteúdos, metodologias e estratégias de acção específicos que contemplam também dimensões transversais a outras áreas do Saber.

Tendo em consideração estes pressupostos, o âmbito do estudo e a questão a que nos propomos responder consideramos relevante sublinhar o papel da *Expressão Plástica / Artes Plásticas* na formação pessoal e social da criança, e consequentemente na construção de uma sociedade mais livre, mais inclusiva, mais empreendedora e defensora da cultura para a Paz e da coesão social.

Para a discussão dos resultados deste processo de investigação queremos também salvaguardar que, tal como foi já referido no ponto referente ao quadro de fundamentação metodológica da investigação, não pretendemos generalizar os resultados a outros contextos, centrando-se a intenção deste estudo – de natureza qualitativa e interpretativa – na busca da compreensão dos significados construídos em cada unidade de análise face à problemática e ao contexto em estudo. Na análise e interpretação dos dados procurou-se assim, incidir quer nos aspectos comuns evidenciados, quer nos aspectos diferenciadores, procurando-se interpretá-los à luz dos pressupostos estudados.

Sobre as concepções e práticas das educadoras de infância que integraram o estudo emergem algumas considerações que passamos a discutir. A interpretação dos dados recolhidos, através da observação directa e indirecta já referenciados no capítulo anterior, permite-nos constatar a existência de alguma incongruência entre o discurso oral e escrito e a acção das educadoras.

No que refere à *concepção sobre a formação inicial e contínua na Expressão Plástica / Artes Plásticas*, todas as educadoras identificam a ausência da fundamentação teórica neste domínio como uma lacuna nos conteúdos programáticos desenvolvidos no seus processos formativos. As três educadoras manifestam também necessidade de desenvolvimento dos seus saberes neste domínio. No entanto, a partir da natureza e conteúdo dos seus discursos podemos verificar que essa necessidade manifestada parece objectivar-se na procura da aprendizagem de novas técnicas, e não na pesquisa de referenciais teóricos que fundamentem a acção educativa. Esta inferência relativa à valorização de novas técnicas emerge também da análise e interpretação dos episódios observados, e da análise e interpretação dos dados das observações realizadas no âmbito das funções de supervisão da autora deste estudo. Nas observações realizadas constatou-se a preocupação das educadoras na diversificação de estratégias no domínio da *Expressão Plástica / Artes Plásticas*, nomeadamente através da proposta de pintura com diferentes técnicas e materiais como *pintura ao vento*, *pintura com bolas de sabão*, *pintura a sopro*, *pintura com escovas de dentes*, *pintura com berlindes*, *ilustração de histórias* com materiais e suportes diversos, *construção* em diferentes dimensões de *objectos* diversificados, entre outras⁸². No entanto, embora se observasse a preocupação

⁸² C.f. Figuras 19, 22, 23, 29, 45, 46, 53, 54, 49, 50, 51, 52.

com a inovação⁸³ e diversificação das técnicas, constatou-se também, em algumas situações, inconsistência na intencionalidade das acções, o que demonstra não ser suficiente conhecer e desenvolver novas técnicas, mas desenvolver acções sustentadas e significativas no processo de aprendizagem das crianças.

Tendo em consideração o tempo de serviço docente das educadoras e o número de acções de formação realizadas, pode considerar-se que existiu uma certa *inactividade* na procura e participação em formação continuada, que pudesse minimizar as dificuldades de fundamentação da acção no domínio em estudo, tal como se pode comprovar pelas suas caracterizações (c.f. tabela p. 137). Ora, para um profissional de educação de infância não é suficiente ter consciência das lacunas ao nível do quadro teórico para fundamentar a acção. Ou seja, não basta diagnosticar um problema para a transformação de práticas, é necessário desenhar estratégias de formação continuada para acções cada vez mais conscientes e consequentes.

A ausência de uma abordagem teórica consistente no domínio da *Expressão Plástica / Artes Plásticas* também está presente no discurso escrito dos projectos curriculares. Embora estes contemplem o domínio em estudo através da identificação das necessidades das crianças, da definição de objectivos e estratégias de acção, o discurso utilizado parece evidenciar alguma falta de rigor conceptual no domínio da *Expressão Plástica / Artes Plásticas*. Esta inferência prende-se, por um lado, com a fragilidade da caracterização das crianças no domínio da *Expressão Plástica / Artes Plásticas* e, por outro lado, com a inconsistência na definição e articulação dos objectivos e estratégias. A repetição de estratégias e objectivos por palavras diferentes parece evidenciar inconsistência no entendimento dos conteúdos e metodologias específicas da *Expressão Plástica / Artes Plásticas*.

Apenas nos projectos curriculares das educadoras B e C são encontradas referências explícitas à Arte, como proporcionar o “contacto com diferentes formas de manifestação artística” e fomentar a “sensibilidade para a arte”. Embora estas referências sejam enunciadas como objectivos, não são identificadas nos projectos estratégias que suportem o seu desenvolvimento, assim como não são também identificadas evidências dessa valorização na identidade dos espaços, verificando-se a utilização de algumas representações de carácter infantilizante e menos estimulante em termos estéticos⁸⁴. Contudo, verifica-se a preocupação com a escolha de cores vivas e

⁸³ Tendo em consideração que constituem novidade para o grupo de crianças.

⁸⁴ C.f. Figuras 13, 14, 15, 16, 17, 18, 24, 48 e 84.

atractivas para as crianças (c.f. Figuras 56, 79, 78 e 83), assim como a valorização dos seus trabalhos (c.f. Figuras 19, 20 e 21), que integram em todos os espaços da instituição.

A inconsistência a que temos vindo a referir-nos reflecte-se também na concepção das educadoras sobre a *intencionalidade e transversalidade da Expressão Plástica / Artes Plásticas no desenvolvimento da criança*. Esta interpretação emerge das evidências recolhidas nos projectos curriculares que manifestam inconstância na articulação intencional do domínio em estudo com as outras áreas do saber. Embora sejam referenciados nas áreas do *Conhecimento do Mundo* e da *Formação Pessoal e Social* conteúdos, objectivos e estratégias diversas – que integram a valorização das tradições e cultura, do respeito pelo ambiente, da construção da identidade, do espírito crítico e dos valores, entre outros aspectos, que podem também ser desenvolvidos através da *Expressão Plástica / Artes Plásticas*, como analisado no enquadramento teórico –, não é explicitamente referenciada a exploração da Arte como forma de conhecimento do mundo ou de formação pessoal e social, o que se verificou também nos objectivos e estratégias traçados no domínio da *Expressão Plástica / Artes Plásticas*.

Além desse aspecto e, tendo em consideração a localização privilegiada da instituição no que refere à proximidade com diversos serviços e equipamentos recreativos, desportivos, culturais (em particular os Museus), de saúde, de educação e de apoio social, consideramos que estes deveriam ser mais rentabilizados pelas educadoras para enriquecimento das aprendizagens das crianças no domínio da *Expressão Plástica / Artes Plásticas*. Embora estes sejam genericamente referenciados nos projectos das educadoras B e C, as avaliações dos projectos curriculares parecem indicar a ausência da sua utilização, assim como da criação de situações de interacção das crianças com obras de Arte e objectos de qualidade estética e artística. Ainda assim, acreditamos que essa *ausência* ao contrário do que foi observado, poderia ser intencionalmente minimizada através da organização do espaço e materiais, e de propostas de natureza lúdico-pedagógicas que privilegiassem a existência de livros, imagens e objectos de qualidade estética em suportes e formatos diversificados, sobretudo tendo em consideração as características sociais e familiares da maioria das crianças a frequentar a instituição, apresentando debilidade na sua estimulação social, cultural e artística.

No que refere à *intencionalidade educativa*, o discurso das educadoras aponta para o valor da articulação entre a *Expressão Plástica / Artes Plásticas* e a *Formação Pessoal e Social*. No entanto, a análise e interpretação dos projectos curriculares e dos dados de observação directa dos episódios educativos em contexto permitiram constatar alguma incongruência entre o discurso oral e escrito e as acções. Nos projectos curriculares não são encontradas, no domínio da *Expressão Plástica / Artes Plásticas*, quaisquer referências a dimensões desenvolvimentais no domínio da *Formação Pessoal e Social*, assim como nos objectivos e estratégias desenhados para a *Formação Pessoal e Social* não se verifica referência às *Artes*, com excepção dos projectos das educadoras B e C. Estas duas educadoras referem a “educação estética”, ainda que depois não concretizem a definição de estratégias para perseguir esse objectivo, o que corrobora a inconsistência observada na actuação de cada educadora nos diferentes episódios. A inconstância a que nos referimos diz respeito à oscilação entre uma acção de natureza estimuladora, desafiadora, integradora e criadora de situações de partilha de ideias e tarefas e entre uma acção mais centrada num apoio de carácter assistencial, como se pode verificar na caracterização das práticas das educadoras, no ponto 2 do capítulo anterior.

A oscilação identificada na interacção pedagógica das educadoras parece também manifestar-se na qualidade da organização do tempo, do espaço, dos materiais e do grupo, o que nos parece revelar ausência de *reflexão* sistemática sobre e para a acção. Por um lado, identificam-se situações reveladoras de uma preparação prévia dos espaços, materiais e de uma actuação intencional, que se traduziram em: desenvolvimento de estratégias comunicativas motivadoras; implicação das crianças na preparação e arrumação dos espaços e materiais (c.f. Figuras 60 e 73); criação de oportunidades de diálogo (c.f. Figuras 5 e 68); criação de situações desafiadoras para as crianças (c.f. Figuras 30 e 33); valorização da sua motivação, interesses e tomada de iniciativa para a experimentação (c.f. Figuras 10 e 67); organização adequada do espaço e materiais, do grupo e do tempo. Por outro lado, situações que ocorreram de forma mais improvisada e menos sustentada num processo intencional gerador de novos ciclos de aprendizagem. Como exemplo desta interpretação podemos referir a: sobrevalorização das técnicas em si e do resultado final (c.f. Fig. 77) o que omitiu, por vezes, a tomada de iniciativa, motivação e interesse das crianças; assunção de tarefas de preparação e arrumação dos materiais pelas educadoras; intermitência no estímulo ao diálogo, à troca de ideias e à cooperação entre as crianças; ausência do rigor da

linguagem no domínio da *Expressão Plástica / Artes Plásticas – art talk* –; falta de qualidade de alguns equipamentos e materiais; o desconhecimento sobre como utilizar materiais no decorrer da acção; inadequação da organização do espaço e materiais, do grupo e do tempo, entre outros aspectos.

Ainda relativamente à *articulação da organização do ambiente educativo e das acções com a intencionalidade educativa* consideramos igualmente importante referir a natureza da decoração das salas de actividades e da instituição em geral, já referenciadas. Além da debilidade estética de alguns objectos e materiais verificou-se também a ausência de uma reorganização sistemática dos armários e materiais a usar pelas crianças, sobretudo na sala da educadora A (c.f. Figuras 25, 26 e 28). Em todas as salas a forma como era proporcionado às crianças a colocação do lixo não era suficientemente acautelada. Verificava-se não existir qualquer estimulação para uma separação ecológica dos resíduos, como estratégia de educação ambiental, sendo o próprio recipiente do lixo utilizado para outras funções, nomeadamente, para suporte da pá e da vassoura (c.f. Fig. 27). Para além da ausência da intencionalidade na transversalidade com a educação ambiental, considera-se que esta evidência representa também a ausência da transversalidade com a educação estética da criança, na medida em que, para além de dificultar a acção da colocação do lixo, confere ao espaço um aspecto pouco cuidado.

Relativamente à organização do espaço e materiais consideram-se como pontos fortes: a acessibilidade (c.f. Figuras 55, 57, 84 e 85) e liberdade dada às crianças para a utilização dos materiais, dentro das normas de segurança; a utilização do espaço exterior à sala para o desenvolvimento de acções pedagógicas (c.f. Figura 11), em particular de *Expressão Plástica / Artes Plásticas*; a valorização dos trabalhos das crianças, pela exposição que lhes era atribuída nos espaços da sala, como forma de partilhar e comunicar aos colegas, às outras salas, familiares e comunidade os trabalhos e projectos em curso (c.f. Figuras 21, 47 e 80) e a utilização de materiais naturais e de desperdício (c.f. Figuras 32, 52 e 82).

Como pode verificar-se, a oscilação verificou-se também na *valorização da motivação, interesses e tomada de iniciativa para a experimentação da criança*. Se por um lado, foram observadas situações em que as educadoras procuraram responder aos interesses e motivações das crianças e criaram situações geradoras de diálogo e da sua participação activa; por outro lado, existiram também momentos em que prevaleceu a

escolha e *pré-conceitos* do adulto, por vezes, inibitórios do desenvolvimento da capacidade de resolução de problemas, de competências criativas, do espírito crítico e do pensamento divergente pelas crianças, entre outros aspectos. Relativamente, à prevalência da escolha do adulto, estamos a referir-nos a uma orientação das actividades mais directiva e menos instigadora de processos reflexivos, criativos e de resolução de problemas pelas crianças, o que se verificou sobretudo em alguns momentos das acções das educadoras A e B. Contudo, verificaram-se também situações em que foi dada “total liberdade” à criança o que, em nosso entender, demonstra uma postura omissa do papel educacional das educadoras A e B, no sentido de ampliar as experiências e referências das crianças e de as apoiar na construção de aprendizagens. Esta postura pode também emergir das concepções manifestadas pelas educadoras nas entrevistas, que parecem privilegiar a expressão livre da criança. No entanto, promover a expressão livre não significa que o educador não possa intervir. Pelo contrário, a sua função consiste na orientação e regulação do processo de aprendizagens das crianças. Para tal, os conteúdos, objectivos e estratégias de acção devem, em nosso entender e na perspectiva de muitos autores a que já nos referimos ao longo do estudo, ser claramente definidos e intencionalmente desenvolvidos.

Embora a oscilação da natureza da acção pedagógica tenha sido comum a todas as educadoras, parece ter havido maior consistência nas acções desenvolvidas pela educadora C. Curiosamente, esta educadora é a que não participou em qualquer acção de formação ao longo da sua carreira, sendo também a educadora que apresentou um discurso evidenciador de pouca consistência e rigor conceptual.

Centrando a nossa atenção nas bases de sustentação do enquadramento teórico dos projectos curriculares, podemos também constatar alguma incongruência entre estas e as acções observadas. A educadora A afirma sustentar-se no Modelo Curricular High Scope, na Pedagogia de Projecto e em autores diversos que se situam numa perspectiva socio-construtivista. Para além destes referenciais, as educadoras B e C sustentam o seu enquadramento teórico noutras perspectivas, das quais destacamos a Perspectiva Ecológica do Desenvolvimento Humano de Bronfenbrenner e os Modelos Curriculares MEM e Reggio Emilia. Tendo em consideração tudo o que foi reflectido até ao momento, parece-nos que a operacionalização de alguns dos pressupostos defendidos nos projectos curriculares não ocorrem de forma explícita e sistemática. Podemos justificar a nossa interpretação na ausência de indicadores sistemáticos de determinados

referenciais, por exemplo: dos processos activos de formação e da metodologia de trabalho de projecto defendidas pelo MEM; da valorização da educação estética e das Artes no desenho e operacionalização do currículo, nomeadamente na organização do ambiente educativo valorizada por Reggio Emilia; da valorização da aprendizagem activa, como defendido pelo socio-construtivismo⁸⁵ e em particular pelo Modelo Curricular High-Scope, entre outros aspectos.

No entanto, encontramos maior proximidade com as bases de sustentação do enquadramento legal, nomeadamente as O.C.E.P.E. (M.E./D.E.B., 1997a), inclusive na menor atenção que é atribuída à interacção com obras de Arte, tal como referenciámos no enquadramento teórico do presente estudo. Consideramos esta relação importante, na medida em que pode significar e ilustrar a relevância da formação continuada de carácter teórico-prático, dado que a ausência desta limita a sustentação da *reflexão-acção* nos referenciais base, que neste caso existem há mais do que uma década sem qualquer reconceptualização à luz das transformações sociais, culturais, educacionais e artísticas que têm vindo a ocorrer desde a sua publicação. Ainda assim, todos os projectos se sustentam também nos Decretos 240/2001 e 241/2001 que se referem ao *Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensino básico e secundário* e aos *Perfis de desempenho específicos do desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1º ciclo do ensino básico*, os quais destacam as dimensões básicas do Ser educador em que são, também, contempladas competências profissionais nos domínios da Artes e da Cultura, embora nas acções observadas esses pressupostos não pareçam ser contemplados sistematicamente.

A ausência da referência ao Decreto-Lei n.º 344/90 de 2 de Novembro em todos os projectos curriculares parece também indicar o desconhecimento da especificidade do enquadramento legal da *Educação Artística* na Educação Pré-Escolar.

Para uma melhor compreensão das interpretações que temos vindo a desenvolver, consideramos relevante referir os *constrangimentos contextuais ao desenvolvimento de acções no domínio da Expressão Plástica / Artes Plásticas* identificados na análise e interpretação do conteúdo da informação recolhida. Da análise ao discurso proferido pelas educadoras no âmbito da entrevista emerge um constrangimento comum: as

⁸⁵ A inconsistência observada no discurso e acções parecem não indiciar um entendimento consolidado da perspectiva socio-construtivista do processo de desenvolvimento e do processo de ensino e de aprendizagem.

condições do espaço e materiais. Além deste aspecto, que foi também evidente no desenvolvimento das acções, são ainda identificados nos diferentes episódios e nos discursos oral (entrevista) e escrito (avaliação do projecto curricular): a influência das expectativas de outros, como por exemplo, acerca a concretização de fichas (que nenhuma das educadoras observadas parece utilizar), a sujidade causada pela realização de determinadas actividades e a *criação* como resposta ao acontecimento de efemérides; a acumulação de tarefas na instituição, o que inibe a tranquilidade e continuidade no desenvolvimento das acções; a instabilidade causada no grupo por crianças com problemas comportamentais; as limitações temporais e orçamentais relativas à aquisição de materiais e às saídas pedagógicas; a imposição pela direcção da impossibilidade de afixar materiais numa grande parte das paredes, o que, de certa forma, dificulta o desenvolvimento das acções das educadoras e crianças, e ainda, a inadequação de algumas estratégias de organização do ambiente educativo. Embora estes constrangimentos sejam inibitórios do desenvolvimento adequado das acções educativas, consideramos que uma maior *reflexão para e sobre a acção* poderia apoiar na construção de alternativas mais ricas e consistentes e, conseqüentemente, no enriquecimento das práticas educativas.

Caracterizados a natureza das práticas educativas e os factores influenciadores de práticas inconsequentes para o desenvolvimento da criança, no âmbito da Expressão Plástica / Artes Plásticas em articulação com a Formação Pessoal e Social, podemos compreender de que forma é que as educadoras mobilizam na sua prática os pressupostos fundadores da importância das Expressões Artísticas, em particular da Expressão Plástica / Artes Plásticas, contemplados nos documentos enquadramentos da Educação Pré-Escolar.

De acordo com os resultados deste estudo, embora todas as educadoras pareçam valorizar os domínios da *Expressão Plástica / Artes Plásticas*, da *Formação Pessoal e Social*, assim como a transversalidade dos Saberes no processo de ensino e de aprendizagem, o seu discurso e a forma como desenvolvem as acções indicam alguma inconsistência nos processos de *reflexão-acção* e, conseqüentemente, no agir intencional nesses domínios.

As educadoras evidenciam sensibilidade e conhecimento das características pessoais, familiares e sociais das crianças, privilegiam o estabelecimento de relações afectuosas e actuam de uma forma que demonstra que acreditam ser a que responde aos

interesses e necessidades das crianças. No entanto, dado que a interacção pedagógica não se resume apenas à afectividade e, tendo presente as dimensões da escala de empenhamento do adulto de Laevers (1991, cit. por Oliveira-Formosinho, 2000), consideramos que, embora de forma aparentemente inconsciente, as educadoras revelam nas suas acções menor consistência ao nível do favorecimento da autonomia e, sobretudo, do grau de estimulação que proporcionam à criança.

Tendo presentes os pressupostos contemplados nos documentos legais enquadradores, parece-nos que as práticas das educadoras têm maior incidência nas técnicas e estratégias que estes enunciam, não sendo tão evidente a consistência ou sistematicidade no que refere aos princípios pedagógicos da intencionalidade, da transversalidade e da diferenciação pedagógica nos domínios em estudo. Ainda relativamente às técnicas e estratégias, tendo em consideração a especificidade da *Expressão Plástica / Artes Plásticas*, consideramos a ausência da interacção sistemática com referenciais artísticos como indicador da sua desvalorização no processo educativo.

Partindo desta *problematização dos fenómenos educativos estudados* acreditamos no seu contributo deste estudo para a *(re)construção de concepções sobre o valor da Expressão Plástica / Artes Plásticas no Currículo da Educação Pré-Escolar e para a mudança na formação dos profissionais*.

Tendo em vista a compreensão do *Lugar e o Não Lugar da Expressão Plástica / Artes Plásticas nos Projectos Curriculares e nas acções dos educadores de infância*, consideramos em primeiro lugar ser fulcral o reconhecimento e consciencialização, pelos profissionais, da relevância do papel de processos de ensino e de aprendizagem **de qualidade**⁸⁶ ao nível da *Educação e Cuidados na Infância* e da *Educação Artística* no desenvolvimento da criança e da sociedade em geral.

Decorrente destas constatações e da análise e interpretação dos dados recolhidos no estudo empírico podem aferir-se algumas considerações finais, também constatadas nos referenciais teóricos e legais estudados e nas comunicações proferidas em colóquios, congressos e seminários nos discursos de investigadores, pedagogos e representantes de entidades reconhecidas a nível nacional e internacional no domínio da Arte, Cultura e Educação. Assim, através deste estudo pode aferir-se:

⁸⁶ A ênfase atribuída pretende ressaltar a importância do desenvolvimento de práticas de qualidade, sendo que tal como referiu Bamford (2007) a má qualidade da *Educação Artística* tem pior impacto do que a sua ausência [da *Educação Artística*] no processo educativo da criança, o que acreditamos poder também aplicar-se à Educação em geral.

- a fulcralidade da natureza e qualidade da formação inicial e contínua dos educadores de infância para o desenvolvimento de práticas revestidas de intencionalidade educativa e transversalidade entre os diferentes domínios do Saber, suportadas em processos de ensino e de aprendizagem inovadores e com relevância criativa, artística, cultural, económica, social, espiritual e educacional, entre outros;
- a relevância de uma atitude activa na procura de formação continuada;
- a relevância do estabelecimento de relações colaborativas com a comunidade;
- a relevância da valorização dos meios da comunidade com diferentes géneros e manifestações culturais e artísticas na criação de oportunidades de aprendizagem;
- a relevância da actualidade e consistência dos pressupostos fundamentadores e orientadores das práticas das educadoras no domínio da *Expressão Plástica / Artes Plásticas*;
- a relevância da qualidade e natureza dos espaços, dos materiais, da interacção pedagógica e das propostas lúdico-pedagógicas;
- a relevância do conhecimento da especificidade dos conteúdos, metodologias, estratégias e meios avaliação da *Expressão Plástica / Artes Plásticas* e da sua articulação com as outras áreas do saber, em particular com a *Formação Pessoal e Social*.

Neste sentido, o que acreditamos poder ser verdadeiramente designado o *Lugar da Expressão Plástica / Artes Plásticas* em contexto da Educação Pré-Escolar são práticas educativas intencionais e integradas de qualidade, emergentes do equilíbrio das correntes *essencialistas* e *contextualistas*, que assumam relevância para o desenvolvimento individual e da comunidade e consequentemente da sociedade em geral, no sentido de combater a massificação cultural e os preconceitos culturais e raciais.

Por oposição, o *Não Lugar da Expressão Plástica / Artes Plásticas nos Projectos Curriculares e nas acções dos educadores de infância*, situa-se no nosso entender, no desenvolvimento de práticas desprovidas de intencionalidade educativa que marginalizam o domínio em estudo nos currículos, e reconhecem nele um mero suporte das outras áreas de aprendizagem e de estratégia de ocupação de tempos livres, de decoração dos espaços ou reprodução de objectos em determinadas efemérides, o que deixa muito aquém a exploração das suas potencialidades educativas.

Terminado o estudo, acreditamos ter perseguido e concretizado os objectivos desenhados, contribuído para a desconstrução do papel meramente lúdico e de *ocupação de tempos livres* da *Expressão Plástica / Artes Plásticas* em articulação com a *Formação Pessoal e Social*, assim como para uma melhor compreensão e enriquecimento de perspectivas sobre o seu lugar [da *Expressão Plástica / Artes Plásticas*] no Currículo do educador de infância.

Acreditamos também que todo o processo de pesquisa proporcionou a optimização das funções docentes da autora deste estudo, enquanto formadora na formação inicial e continuada de educadores de infância, no domínio da *Expressão Plástica / Artes Plásticas*, conduzindo a uma maior inteligibilidade da temática estudada e a um aprofundamento do conhecimento dos contextos de acção educativa, pela identificação de potencialidades e constrangimentos, no sentido de melhor adequar as propostas de trabalho no âmbito dos processos de formação em que se integra.

A mudança e inovação nestes contextos de formação, campo profissional da autora deste estudo, têm vindo a ser construídas progressivamente na interacção pedagógica, no âmbito dos processos formativos e supervisivos. Quanto às práticas das educadoras que colaboraram neste estudo, acredita-se também que sua participação no estudo tenha contribuído para instigar o desenvolvimento de processos de *reflexão-acção* mais sistemáticos no domínio da *Expressão Plástica / Artes Plásticas*, incentivadas pelas características do estudo, assim como pela dinâmica dos processos observacionais e pela partilha de informação.

Limitações do estudo

Sabemos por referências da literatura e pela experiência daqueles com quem interagimos que nenhum estudo é isento de constrangimentos. Assim, no caso deste estudo, pode afirmar-se que a inexperiência enquanto investigadora, associada a condicionantes inesperadas do foro pessoal e profissional, constituíram limitações no processo de desenvolvimento do trabalho de investigação.

No que refere à primeira limitação referenciada, traduziu-se sobretudo na dificuldade sentida na recolha dos dados através da entrevista. Embora a investigadora tenha procurado mostrar empatia e compreensão através da expressão corporal e facial como incentivo à manifestação dos sujeitos, o receio de que ao intervir demasiado

poderia influenciar o discurso dos entrevistados e provocar um discurso mais próximo do seu e não genuinamente revelador da forma de pensar dos sujeitos, levou a que não tivesse um papel muito activo na clarificação e aprofundamento das questões e das ideias por eles proferidas, o que se tornou evidente aquando a análise de conteúdo dos dados recolhidos através da observação indirecta e naturalista em contexto da acção do educador de infância – entrevista.

Outro aspecto que poderá ter sido influenciado pela inexperiência, enquanto investigadora, prende-se com a dificuldade sentida no distanciamento do conhecimento prévio do contexto e sujeitos do estudo, o que analisado sob outro ponto de vista, constituiu também uma mais valia para uma compreensão mais aprofundada das práticas observadas.

A delimitação do foco do estudo, constituiu também uma dificuldade, na medida em que implicou, por um lado, uma certa fragmentação do todo e, por outro lado, a sua articulação com o todo, tendo em conta os seus objectivos. A natureza do foco do estudo obrigou assim, a uma indagação sustentada na busca do equilíbrio entre a compreensão da especificidade do domínio da *Expressão Plástica / Artes Plásticas* e do seu Lugar no currículo da Educação Pré-Escolar, e a compreensão da sua relação com a *Formação Pessoal e Social*. Esta busca procurou situar-se numa perspectiva articulada e integradora que recusa a compartimentação dos saberes, tendo em consideração o carácter de interdisciplinaridade e transversalidade que caracteriza a Educação Pré-Escolar.

Na pesquisa no campo das *Expressões Artísticas* e das *Artes Visuais* foram sentidas dificuldades na aferição de conceitos, na medida em que se constatou uma enorme multiplicidade de designações e entendimentos muitas vezes referentes aos mesmos conceitos, ou a conceitos muito semelhantes. Desta constatação decorreu outra que se prende com a constatação da existência de uma discussão *acesa* na comunidade de investigação e acção, no domínio das *Expressões Artísticas*, quanto à sua natureza e perfil em contexto educativo.

Foram também sentidas dificuldades na calendarização das observações directas e indirectas por dificuldade de compatibilizar as disponibilidades da observadora / investigadora e sujeitos do estudo, no sentido de não interferir com os processos naturais de desenvolvimento dos projectos em curso nas respectivas salas e não coincidir com os dias em que os alunos do 4º ano desenvolviam a sua prática

pedagógica. Este constrangimento foi rapidamente superado com a disponibilidade e flexibilidade de todos os participantes.

As condicionantes do foro pessoal e profissional influenciaram um distanciamento temporal inesperado entre as diversas fases do trabalho, o que dificultou o processo de análise e interpretação dos dados recolhidos, tendo motivado o prolongamento do tempo de conclusão do estudo, de acordo com o inicialmente previsto.

Implicações do estudo

Decorrente da discussão dos resultados emergem implicações que consideramos relevante registar neste estudo. Estas implicações referem-se à emergência de possíveis dimensões a estudar e à enunciação de estratégias ou medidas que consideramos relevantes para o enriquecimento das práticas no âmbito da *Expressão Plástica / Artes Plásticas* na Educação e Cuidados para a Infância.

No que refere às dimensões a estudar consideramos relevante dar continuidade ao aprofundamento do valor da *Educação Artística* na infância, integrando também o aprofundamento da sua articulação com as restantes áreas do Saber, e estudo das perspectivas das crianças e da comunidade próxima e alargada.

Pela comunidade alargada entendemos os possíveis parceiros das instituições de Educação e Cuidados para a Infância e as instituições de Ensino Superior de formação de educadores de infância. O objectivo seria procurar aferir-se, com rigor, a natureza da formação inicial no domínio das *Expressões Artísticas Integradas*, assim como os constrangimentos e possíveis alternativas para o estabelecimento de relações de cooperação efectivas entre as instituições de Educação e Cuidados para a Infância e as entidades de carácter cultural e artístico.

Consideramos que seria também relevante a concretização de um estudo – configurado numa investigação-acção – que acompanhasse e estudasse as práticas de diferentes educadores de infância, em contextos ecológicos diversificados, antes e após da ocorrência de um processo de reflexão e avaliação. Procurar-se-ia assim, identificar a ocorrência ou não de transformação das práticas e da sua relevância no processo de ensino e de aprendizagem.

Quanto às estratégias ou medidas que consideramos relevantes para o enriquecimento das práticas no âmbito da *Expressão Plástica / Artes Plásticas* na Educação e Cuidados para a Infância destacamos:

- Criação pelas entidades responsáveis de condições espaciais e materiais adequadas ao desenvolvimento da acção educativa, não só no domínio da *Expressão Plástica / Artes Plásticas*, mas na educação em geral. A este nível consideramos que o estabelecimento efectivo de relações de cooperação e parceria com as famílias, os serviços, as empresas, os movimentos sociais e as associações, os artistas e responsáveis políticos aos vários níveis poderia conduzir a uma responsabilização conjunta e à consequente melhoria dos contextos educativos;
- Criação de materiais curriculares de qualidade que apoiem os educadores na compreensão de conteúdos e na definição de objectivos e actividades. Estes materiais curriculares não são entendidos como receitas, mas como indutores de uma progressiva autonomia do educador na conceptualização, desenvolvimento e avaliação da sua acção educativa. Existem já algumas obras de qualidade⁸⁷, mas de acesso não generalizado, prevalecendo a utilização de revistas direccionadas para os educadores de infância, de carácter mais comercial e estereotipado. A este nível, foi com surpresa que através da participação no curso de Formação de Formadores - *Operacionalização das OCEPE no âmbito das Expressões Musical e Plástica*, a autora deste estudo tomou conhecimento da intenção da Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular de publicar uma brochura no âmbito das *Expressões Artísticas*.
- Desenvolvimento de núcleos de reflexão e formação no âmbito das *Expressões Artísticas* onde os educadores sejam encorajados a reflectir, a auto-avaliarem-se e a assumir maior responsabilidade pelo seu desenvolvimento profissional.
- Maior empenhamento dos educadores no seu processo de formação contínua, numa perspectiva de promover a sistematicidade de processos de *reflexão-acção* fundamentados e suportados em pressupostos teóricos e o consequente favorecimento da transformação das práticas.

⁸⁷ Das quais referenciamos: DICKINS, R. (2006). *O Livro da Arte para Crianças – Uma introdução a quadros famosos*. Trad. Portuguesa. Lisboa: Edicare; FLETCHER, A. (2005). *The Art Book for Children*. United Kingdom: PHAIDON Press Limited; Rodrigues, D. (2002). *A infância da arte, a arte da infância*. Porto: Edições ASA.

- Desenvolvimento de processos de formação inicial de educadores de infância com dinâmicas de experimentação de manifestações culturais e artísticas integradas, geradoras de hábitos de enriquecimento artístico e estético e de conhecimento e respeito pelas diferentes culturas. A formação inicial e continuada poderia assim, ter um papel mais significativo na sensibilização, motivação e formação dos educadores de infância para o desempenho das suas funções no âmbito da *Educação Artística e Intercultural* e ir mais além do ensino de técnicas de forma compartimentada sem sustentação pedagógica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALARCÃO, I. (org.) (2000). *Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- ALARCÃO, I.; Roldão, M. (2008). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- ALARCÓN, A. (2000). Propuesta de educación plástica para preescolar. In Belver, M.; Méndez, M. (coord.) (2000). *Educación artística y arte infantil* (1ª ed.). Madrid: Editorial Fundamentos, pp. 199-218.
- ALMEIDA, C. (2001). Concepções e práticas artísticas na escola. In Ferreira, S. (org.) (2001). *O ensino das artes. Construindo caminhos*. Campinas: Papirus Editora, pp. 11-38.
- ALTET, M. (1992). Un concept pour analyser les modes de communication pedagogique en classe et leur influence sur les strategies pedagogiques: l'episode. In *Revista Intercompreensão* (2). Escola Superior de Educação de Santarém, pp. 52-69.
- ALTHOUSE, R., JOHNSON, M. e MITCHELL, S. (2003). *The colors of learning. Integrating the visual arts into the early childhood curriculum*. New York: Teachers College Columbia University Press.
- AMARAL, M. (2005). *Criatividade e educação artística: Lugares de arte, estética, formação e criatividade*. Tese de doutoramento em Ciências da Educação, apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, sob a orientação Professor Doutor Manuel Santos Matos e co-orientação da Professora Doutora Elena Fernández Rey. Porto: Edição do Autor.
- ARENDT, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill. ISBN: 972-9241-75-9.
- BAMFORD, A. (2007). Informação recolhida na comunicação proferida por Anne Bamford na *I Conferência Nacional de Educação Artística*, realizada na Casa da Música, no Porto, em Outubro de 2007.
- BARBOSA, A. (org.) (2005a). *Arte/educação contemporânea. Consonâncias internacionais*. São Paulo: Cortez Editora.
- BARBOSA, A. (org.) (2005b). *Arte-educação. Leitura no subsolo* (5ª ed.). S. Paulo: Cortez Editora.
- BELVER, M.; MÉNDEZ, M. (coord.) (2000). *Educación artística y arte infantil* (1ª ed.). Madrid: Editorial Fundamentos.
- BEST, D. (1996). *A racionalidade do sentimento. O papel das artes na educação*. Porto: Edições ASA, pp. 15-34, 111-146, 255-283.
- BEZELGA, Isabel (2003). *Expressões artísticas e diversidade Cultural*. Dissertação de Mestrado. Évora: Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora.

- BOGDAN, R; BIKLEN, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- BORRAJO, Genara (2001). *Arte e educación*. Texto fornecido na Formação “Arte e Educação: Um Processo de Desenvolvimento Global” (1-12). Porto: Centro de Formação João de Deus.
- BRASSART, S.F. & ROUQUET, A. (1977). *A educação artística na acção educativa*. (Ed. e Trad.). Coimbra: Livraria Almedina. (Edição original 1975).
- BRONFENBRENNER, U. (1979). *The ecology of human development. experiments by nature and design*. Harvard: Harvard University Press.
- CÂMARA, M. (2007). *Dissertação para a obtenção do grau de mestre em educação artística: especialização em teatro e educação*. Universidade do Algarve. Faculdade de Ciências Humanas e Sociais.
- CARDOSO, M. (1988). *Arte infantil. Linguagem plástica*. Lisboa: Editorial Presença.
- CARVALHO, A. (1994). *Utopia e educação*. Colecção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora.
- CASTRO, N. (2000). *Apreciaciones sobre arte infantil y el arte adulto*. In Belver, M.; Méndez, M. (coord.) (2000). *Educación artística y arte infantil* (1ª ed.). Madrid: Editorial Fundamentos, pp. 97-104.
- CLOT, René-Jean (1958). *L’éducation artistique*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Comissão Nacional da UNESCO (2006). *Roteiro para a educação artística. Desenvolver capacidades criativas para o século XXI*. Lisboa: Touch, Artes Gráficas.
- DEWEY, J. (1998). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Paidós.
- DICKINS, R. (2006). *O livro da arte para crianças – Uma introdução a quadros famosos*. (Trad. Portuguesa). Lisboa: Edicare.
- DUFFY, B. (2004). Encorajando o desenvolvimento da criatividade. In I. S. Blatchford (coord.). *Manual de desenvolvimento curricular para a educação pré-escolar* (Trad. Portuguesa). Porto: Texto Editora, pp. 130-143.
- ESTRELA, A. (1990). *Teoria e prática de observação de classes. Uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- FERNANDES, D. (2007). Informação recolhida na comunicação proferida na *I Conferência Nacional de Educação Artística*, realizada na Casa da Música, no Porto, em Outubro de 2007.
- FERRARI, A.; GIACOPINI, E. (2004). *Remida day*. Reggio Emilia: Reggio Children, Centro Internazionale per la difesa e la promozione dei diritti e delle potenzialità dei bambini e delle bambine.

- FERREIRA, S.; Silva, S. (2001). *Faz o chão pra ela não ficar voando. O desenho na sala de aula*. In Ferreira, S. (org.) (2001). *O Ensino das Artes. Construindo Caminhos*. Campinas: Papirus Editora, pp. 139-180.
- FILHO, L. (org.) (2004). *A infância e sua educação. Materiais, práticas e representações: Portugal e Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- FLETCHER, A. (2005). *The art book for children*. United Kingdom: PHAIDON Press Limited.
- FLICK, U. (2005). *Métodos qualitativos na investigação científica*. Lisboa: Monitor.
- FORMAN, G.; Gandini, L.; Edwards, C. (1993). *The hundred languages of children: the Reggio Emilia approach to early childhood education*. United States of America, New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- FORMOSINHO (1997). *Comentário à Lei N.º5/97, de 10 de Fevereiro. Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar*. In Ministério da Educação – DEB (ed) (1997) *Legislação*. Lisboa: Autor.
- FORNEIRO, L. (1998). A organização dos espaços na educação Infantil. In Zabalza, M. (1998b). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed, pp. 229-281.
- FREEDMAN, K. (2003). *Teaching visual culture: curriculum, aesthetics, and the social life of art*. ISBN: 0807743712 New York: Teachers College Press.
- FRÓIS, J., et al. (2000). *Educação estética e artística*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- GARCÍA, L. (2004). *Arte y símbolo en la infancia – Um cambio de mirada*. Barcelona: Octaedro. Ediciones Universitarias de Barcelona.
- GARDNER, H. (2001). *A criança pré-escolar: como pensa e como a escola pode ensiná-la* (2ª ed.). Brasil/Porto Alegre: Artes Médicas.
- GARDNER, H., DAVIS, J. (2002). As artes e a educação de infância: um retrato cognitivo-desenvolvimental da criança como artista. In Spodek, B. (org.) (2002). *Manual de investigação em educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- GARDNER, H.; KORNHABER, M.; WAKE, W. (1998). *Inteligência: múltiplas perspectivas*. Porto Alegre: ARTMED, pp. 214-251.
- GONÇALVES, E. (1991). *A arte descobre a criança*. Lisboa: Raiz Editora.
- GREENE, M. (2005). *Liberar la imaginación: ensayos sobre educación, arte y cambio social*. Barcelona: Editorial Graó.
- GUEDES, F. (Dir.) (2004). *A enciclopédia* (Vol. VII). Lisboa: Editorial Verbo.
- GUERRA, I. (1997). A interculturalidade: uma forma de comunicação paradoxal?. In Cunha, P. d'Orey (coord.) (1997). *Educação em Debate*. Lisboa: Universidade Católica Editora, pp. 167-180.
- GUERRA, M.A.S. (2003) *Tornar visível o quotidiano – Teoria e prática de avaliação qualitativa das escolas*. Porto: Edições ASA.

- HARGREAVES, D. (2002). *Infancia y educación artística* (3ª ed.). Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- HERNÁNDEZ, B. (org.) (2000). *Educación artística y arte infantil*. Madrid: Editorial Fundamentos.
- HOHMANN, M.; WEIKART (2004) *Educar a criança* (3ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- HOMEM, L. (2000). Das fragilidades e ambiguidades da relação com os pais na educação Pré-Escolar. In *Revista do GEDEI – Grupo de Estudos para o Desenvolvimento da Educação de Infância. Infância e Educação. Investigação e Práticas*. Janeiro 2000. Nº1. ISSN – 0874-776. Porto: Porto Editora, pp. 61-84.
- KOHL, M. (1997). *Arte Infantil – Actividades de expressão plástica para 3-6 años*. Madrid: Narcea.
- LANCASTER, J. (1991). *Las artes en la educación primaria*. Ministerio de Educación e Ciência. Madrid: Ediciones Morata, S.A..
- LEITE, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: Edições ASA, pp. 18-51.
- LINCOLN, Y. S. (2002). Varieties of validity in qualitative research. In J. Smart (ed.), *Higher Education: Handbook of Theory and Research*. New York: Agathon Press, (Vol. XVI), pp. 25-72.
- LINO, D. (1998). O modelo curricular para a educação de infância de Reggio Emilia: uma apresentação. In J. Formosinho (org.), *Modelos curriculares para a educação Pré-Escolar*. Porto: Porto Editora.
- LOWENFELD, V. (1977). *A criança e a sua arte*. São Paulo: Editora Mestre Jou. Título original: (1954) *Your Child and His Art*.
- LOWENFELD, V.; BRITTAIN, L. (1970). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Buenos Aires: Editorial Kapelusz. Título original: (1947) *Creative and mental growth*.
- LÚCIO, L. A. (2008). *Educação arte e cidadania*. Oliveira de Azeméis: CIC – Centro de Impressão Coraze.
- MALPIQUE, M., LEITE E. (1984). *Para uma troca de saberes. Desenhar, pintar a dedo, modelar, pintar no jardim de infância*. Algueirão: Ministério da Educação.
- MALPIQUE, M., LEITE E., CARNEIRO, A. (1983). *O espaço pedagógico 2*. Porto: Edições Afrontamento.
- MATTHEWS, J. (2002). *El arte de la infancia y la adolescencia: la construcción del significado*. Barcelona: Paidós.
- MBUYAMBA, L. (2007). *Relatório da conferência mundial sobre educação artística: Desenvolver as capacidades criativas para o século XXI*. Lisboa: Comissão Nacional da

- UNESCO – Touch Artes Gráficas.
- MELO, M. (coord.) (2006). *A educação artística no ensino generalista. Relatório de um projecto de formação de professores*. Viseu: Núcleo de Integração Curricular de Expressão Artística.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – DEPARTAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (1997a). *Orientações curriculares para a educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento de Educação Básica.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – DEPARTAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (1997b). *Legislação*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento de Educação Básica.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – DEPARTAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (2000). *Estudo temático da OCDE – A educação Pré-Escolar e os cuidados para a infância em Portugal*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento de Educação Básica.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – DEPARTAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (2001). *Currículo nacional do ensino básico – competências essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento de Educação Básica.
- MORÍN, E. (2002). *Os setes saberes para a educação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- MOYLES, J. (1989). *Just playing? Role and status of play in early childhood education*. Buckingham: Open University Press, pp. 68-80.
- NABUCO, M. (2000). *Que perspectivas para a Educação pela Arte?* In Vários (2000). *Educação pela arte. Estudos em homenagem ao Dr. Arquimedes da Silva Santos*. Lisboa: Livros Horizonte, pp. 177-179.
- NARDIN, H., FERRARO, M. (2001). Artes visuais na contemporaneidade: Marcando presença na escola. In Ferreira, S. (org.) (2001). *O Ensino das Artes. Construindo Caminhos*. Campinas: Papirus Editora, pp. 181-224.
- NIZA, S. (1998). O modelo curricular de educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Formosinho (org.), *Modelos Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Porto: Porto Editora.
- NÓVOA, A. (1989). Uma pedagogia à flor da pele, da expressão dramática ao teatro e vice-versa. In Percursos. *Cadernos de Arte e Educação n.º1*.
- OLIVEIRA, M. (2007). *A expressão plástica para a compreensão da cultura visual. Saber(e)Educar*. Porto: Escola Superior de Educação Paula Frassinetti. N.º12, pp. 61-78.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (2000). A profissionalidade específica da educação de Infância e os estilos de interação adulto/criança. In *Revista do GEDEI – Grupo de Estudos para o Desenvolvimento da Educação de Infância. Infância e Educação. Investigação e Práticas*. Janeiro 2000. N.º1. ISSN – 0874-776. Porto: Porto Editora, pp. 153-173.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J., (org). (1998). *Modelos curriculares para a educação Pré-*

- Escolar*. Porto: Porto Editora.
- PATRÍCIO, M. (2001). *Escola, aprendizagem e criatividade*. Coleção Mundo de Saberes 28. Porto: Porto Editora.
- PEREIRA, F. (coord.) / Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Direcção de Serviços da Educação Especial e do Apoio Socio-Educativo (2008). *Educação especial. Manual de apoio à prática*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- PERRENOUD, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Brasil/Porto Alegre : ARTMED Editora S.A. ISBN: 2710113171.
- PIRES, E. (1987). *Lei de bases do sistema educativo – Apresentação e comentários*. Porto: Edições ASA.
- RIBEIRO, D. (1996). *Modelos e estilos de supervisão facilitadores dos processos de autonomia*. Dissertação para a obtenção do grau de mestrado em Supervisão. Aveiro: Universidade de Aveiro – Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa.
- ROBERTS, R. (2004). Pensando em mim mesmo e nos outros: desenvolvimento pessoal e social. In I. S. Blatchford (coord.), *Manual de desenvolvimento curricular para a educação pré-escolar*. Trad. Paula Almeida. Porto: Texto Editora, pp. 145-159.
- ROCHA, E. (2004). Criança e educação: caminhos de pesquisa. In Sarmento, M. e Cerisara, A. (2004). *Crianças e miúdos. Perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. Porto: Edições ASA, pp. 245-254.
- RODRIGUES, D. (2001). A Educação e a diferença. In Rodrigues, D. (org.) (2001). *Educação e diferença. Valores e práticas para uma educação inclusiva*. Coleção Educação Especial. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, D. (2002). *A infância da arte, a arte da infância*. Porto: Edições ASA.
- SANTOS, A. (1999). *Estudos de psicopedagogia e Arte*. Lisboa: Livros Horizonte.
- SANTOS, A. (2000). Breve retrospectiva do movimento da Educação pela Arte em Portugal. In Vários (2000). *Educação pela arte. Estudos em homenagem ao Dr. Arquimedes da Silva Santos*. Lisboa: Livros Horizonte, pp. 59-73.
- SERRA, M. (2004). *Currículo na educação pré-escolar e articulação curricular com o 1º Ciclo do Ensino Básico*. Coleção Educação. Porto: Porto Editora.
- SOUSA, A. (2003). *Educação pela arte e artes na educação*. 1º Volume: Bases Psicopedagógicas. Lisboa: Instituto Piaget.
- SPODEK, B. (org.) (2002). *Manual de investigação em educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- SPODEK, B.; BROWN, P. (1998). Alternativas curriculares na educação de infância: uma perspectiva histórica. In J. Formosinho (org.), *Modelos curriculares para a educação Pré-Escolar*. Porto: Porto Editora.

- SPRINTHALL, N.; SPRINTHALL, R. (1993). *Psicologia educacional – Uma abordagem desenvolvimentista*. Alfragide: McGraw-Hill de Portugal, Lda.
- TRINDADE, F., PAULINA, V. (1991). *Arbusto, expressão plástica no 1º Ciclo – 1º ano*. Rio Tinto: Edições ASA.
- TUCKMAN, B. (2005). *Manual de investigação em educação* (3ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- VALLÈS, SOLER, PUJOLRIU e MERCADAL (1995). Kandinsky y Mondrian. Un pretexto para trabajar la pluralidad estética. *Aula. Cultura, Arte y Educación*, 35, pp. 18-22.
- VASCONCELOS, T. (1997a). In Ministério da Educação – DEB (ed.) (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Autor.
- VASCONCELOS, T. (1997b). *Ao redor da mesa grande. A prática educativa de Ana*. Porto: Porto Editora. Traduzido do original por Chaves, A.
- VENEGAS, A. (2002). *Las artes plásticas en la educación artística y estética infantil*. México: Ediciones Paidós.
- VILAR, A. (2006). *Didáctica: questões gerais – Textos propedêuticos*. Porto: Instituto Politécnico do Porto, Escola Superior de Educação.
- VILARINHO, M. (2004). As crianças e os (des)caminhos e desafios das políticas educativas para a infância em Portugal. In Sarmiento, M. e Cerisara, A. (2004). *Crianças e miúdos. Perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. Porto: Edições ASA, pp. 205-243.
- ZABALZA, M. (1998a). *Didáctica da Educação Infantil*. Rio Tinto: Edições ASA. Tradução de Alcino Matos Vilar. *Didáctica da educação infantil* (1987). Madrid: Narcea.
- ZABALZA, M. (1998b). *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.

LEGISLAÇÃO CONSULTADA E OUTROS DOCUMENTOS

Associação de Jardins-Escolas João de Deus1.

<http://www.joodeus.com/associacao/biografias.asp?id=1> (consultado na internet em 2 de Julho de 2008)

Associação de Jardins-Escolas João de Deus2.

<http://www.joodeus.com/associacao/biografias.asp?id=3> (consultado na internet em 2 de Julho de 2008).

Comissão Organizadora (2008). *Congresso ibero-americano de educação artística*.

<http://www.rede-educacao-artistica.org/> (consultado na internet em 20 de Agosto de 2008).

Decreto Regulamentar N.º2/2008 de 10 de Janeiro, que regulamenta o sistema de avaliação de desempenho do pessoal docente da Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e

Secundário.

Decreto-Lei N.º 240/2001 de 30 de Agosto. Diário da República I, Série A, n.º 201 – Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensino básico e secundário. http://sitio.dgidec.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/16/DL241_01.pdf (consultado na internet em Setembro 2006).

Decreto-Lei N.º 241/2001 de 30 de Agosto. Diário da República I, Série A, n.º 201 – Perfis de desempenho específicos do desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1º ciclo do ensino básico. <http://www.dgidec.min-edu.pt/pre-escolar/legislacao.asp> (consultado na internet em Setembro 2006).

Decreto-Lei N.º 344/90 de 2 de Novembro. <http://www.educacao-artistica.gov.pt/documentos/legisla%C3%A7%C3%A3o/344-1990.pdf> (consultado na internet em Setembro 2006).

Despacho Conjunto 258/97 de 21 de Agosto – Normas de equipamento e material.

Despacho Conjunto 268/97 de 25 de Agosto – Normas de instalações.

DIAS, Cláudia (2000). Estudo de caso: ideias importantes e referências. http://www.geocities.com/claudiaad/case_study.pdf (consultado na internet em 1 de Agosto de 2007).

EÇA, T. (2005). Perspectivas no ensino das artes visuais. In *Revista Digital Art&* - ISSN 1806-2962 – Ano III, N.º 3, Abril de 2005. <http://www.revista.art.br/site-numero-03/trabalhos/02.htm> (consultado na internet em Setembro de 2007).

EÇA, T. (2006). Portugal foi palco para debate mundial sobre a educação artística. *Jornal a “Página”*, Ano 15: n.º 156, Maio 2006, p.19. <http://www.apagina.pt/arquivo/ImprimirArtigo.asp?ID=4603> (consultado na internet em 3 de Novembro de 2007).

EÇA, T. (2008). Para acabar de vez com a educação artística. http://www.ufsm.br/lav/noticias1_arquivos/educacao_artisitca.pdf (consultado na internet em 2 de Maio de 2008).

EÇA, T; Ralha, J. (2007). Olhando para os desenhos dos jovens: *Brasil e Portugal*. In *Revista Digital Art&* - ISSN 1806-2962 - Ano V - Número 08 - Outubro de 2007. <http://www.revista.art.br/site-numero-08/trabalhos/17a.htm> (consultado na internet em Dezembro de 2007).

Escola Superior de Educação João de Deus (2009). Site Oficial. <http://www.esedeus.edu.pt/instituicao/instituicao.asp?id=5> (consultado na internet em 3 de Janeiro de 2009).

GESELL, A. In Infopédia [Em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2009.

[http://www.infopedia.pt/\\$arnold-gesell](http://www.infopedia.pt/$arnold-gesell) (consultado na internet em 11 de Maio de 2009).

<http://www.arteducacao.org/pageview.aspx?pageid=7&langid=1> (consultado na internet em 22 de Março de 2009).

<http://www.arteducacao.org/pageview.aspx?pageid=7&langid=1> (consultado na internet em 22 de Março de 2009).

<http://www.gulbenkian.pt/historia> (consultado na internet em 22 de Março de 2009).

<http://www.gulbenkian.pt/historia> (consultado na internet em 22 de Março de 2009).

<http://www.rede-educacao-artistica.org/docs/relatorio.pdf>. Relatório do Congresso Internacional InSEA 2006: Diálogos Interdisciplinares em arte educação (consultado na internet em 22 de Outubro de 2007).

<http://www.rede-educacao-artistica.org/docs/relatorio.pdf>. Relatório do Congresso Internacional InSEA 2006: Diálogos Interdisciplinares em arte educação (consultado na internet em 22 de Outubro de 2007).

Lei N.º 46/86 de 14 de Outubro. Diário da República I, Série A - Lei de Bases do Sistema Educativo. http://www.sg.min-edu.pt/leis/lei_46_86.pdf (consultado na internet em Setembro de 2007).

Lei n.º 49/2005 de 30 de Agosto. Diário da República I, Série A, n.º166.

Lei-Quadro para a Educação Pré-Escolar (Lei n.º 5/97).

LOPES, C. (2003). Em defesa da expressão artística através da metáfora do Allium cepa, questionando a integração das expressões artísticas através da metáfora do Allium sativum. <http://www.eselx.ipl.pt/cied/educare1.htm> (consultado na internet em 22 de Janeiro de 2008).

MARTINS, E; SZYMANSKI, H. *A abordagem ecológica de Urie Bronfenbrenner em estudos com famílias. Estud. pesqui. psicol.* Junho 2004, vol.4, no.1. http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812004000100006&lng=pt&nrm=iso. ISSN 1808-4281 (consultado na internet em 13 de Maio de 2009).

Projecto Curricular de Sala da Educadora A (2008).

Projecto Curricular de Sala da Educadora B (2008).

Projecto Curricular de Sala da Educadora C (2008).

REIS, R. (2008). O Diálogo com a obra de arte na escola. *Revista de Animação e Educação*, Edição 2 (Junho, Julho, Agosto de 2008). ISSN: 1647-0311. <http://anae.biz/rae/wp-content/uploads/2008/05/artigorr.pdf> (consultado na internet em Setembro de 2008).

Revista Ibero Americana de Educação. N.º 22. Janeiro/Abril 2000. Revista Editada por Organización de estados Iberoamericanos (OEI). Texto: Educação de infância em Portugal: perspectivas do desenvolvimento num quadro de posmodernidade. Teresa Vasconcelos.

- [http://www.rieoei.org/rie22a05.htm\(a\)](http://www.rieoei.org/rie22a05.htm(a)) (consultado na internet em Setembro de 2007).
- RUIZ, C., PEREZ, M., (2006). *The arts education is a universal right*.
http://portal.unesco.org/culture/en/ev.php-URL_ID=29995&URL_DO=DO_PRINTPAGE&URL_SECTION=201.html (consultado na internet em Setembro 2007).
- SANTOS, A. (2008). Do neo-realismo em arte-educação.
<http://www.arteducacao.org/pageview.aspx?pageid=54&langid=1> (consultado na internet em 3 de Janeiro de 2009).
- SILVA, M. (2003). Integração das Expressões no currículo. Questões suscitadas pela elaboração das Orientações Curriculares para a educação Pré-Escolar.
<http://www.eselx.ipl.pt/cied/educare1.htm> (consultado na internet em 22 de Janeiro de 2008).
- TEITELBAUM, K., e APPLE, M. W. (2001). *Clássicos – John Dewey*. Traduzido por Paraskeva, J. M. e Gandin, L. A. publicado no “*Currículo sem fronteiras*”
<http://www.curriculosemfronteiras.org/classicos/teiapple.pdf> (consultado na internet em 4 de Outubro de 2007).
- VALENTE, L.; LOURENÇO, C. (1999). É a educação pela Arte uma experiência datada. In *NOESIS*, n.º 52, Out/Dez. Dossier.
<http://www.dgicd.minedu.pt/innovbasic/edicoes/noe/noe52/dossier7.htm> (consultado na internet em 14 de Maio de 2008).
- VASCONCELOS, T. (2000a). Educação de infância em Portugal: Perspectivas de desenvolvimento num quadro de posmodernidade. In *Revista Ibero-Americana de Educação*, N.º 22. Janeiro/Abril 2000. <http://www.rieoei.org/rie22a05.htm> (consultado na internet em Novembro de 2007).
- VASCONCELOS, T. (2000b). A formação para o ensino da Educação Artística: Propostas de Reconceptualização. In *Educare/Apprendere* n.º1.
<http://www.eselx.ipl.pt/cied/educare1.htm> (consultado na internet em Setembro de 2007).
- VASCONCELOS, T. (s/d). <http://www.eselx.ipl.pt/cied/educare1.htm> (consultado na internet em 20 de Setembro de 2008).

ANEXOS

ANEXOS TIPO A

ANEXO I
Guião da Entrevista

Título do Estudo: O Lugar e o Não Lugar da *Expressão Plástica / Artes Plásticas* nos Projectos Curriculares e nas Acções dos Educadores de Infância
Entrevistas às Educadoras de Infância (3 subcasos) – Outubro de 2007

Objectivos da Entrevista

- 1 – Recolher informação que permita diagnosticar, nas percepções das educadoras de infância, a relevância da *Expressão Plástica / Artes Plásticas* em articulação com a Formação Pessoal e Social nos seus Projectos Curriculares.
- 2 – Recolher informação que permita identificar indicadores de influência que o processo de formação inicial teve para o saber agir intencional no domínio da *Expressão Plástica / Artes Plásticas* em articulação com a formação Pessoal e Social da criança.
- 3 – Recolher informação, cujos resultados da análise e da interpretação possam servir como um referente para a organização das formas de observação, análise e transformação das acções pelas educadoras, com vista ao desenvolvimento de estratégias de auto-formação no âmbito da temática em estudo.

Questões Principais

- 1 – Na sua opinião, que relevância tem a *Expressão Plástica / Artes Plásticas* no currículo da Educação Pré-Escolar?
- 2 – Na sua opinião, a sua formação inicial contemplou, de forma adequada, o desenvolvimento de competências profissionais no domínio da *Expressão Plástica / Artes Plásticas*?
- 3 – Na formação continuada sentiu necessidade de aprofundar saberes neste domínio para (re)pensar as práticas?
- 4 – Quais são, em sua opinião, os critérios que devem ser contemplados na organização das estratégias de acção educativa, ao nível do Pré-Escolar, no domínio da *Expressão Plástica / Artes Plásticas*?
- 5 – No seu entender, as actividades de *Expressão Plástica / Artes Plásticas* têm ou não potencialidades educativas facilitadoras do desenvolvimento Pessoal e Social da criança?
- 6 – De que forma concebe na prática a articulação entre a *Expressão Plástica / Artes Plásticas* com a Formação Pessoal e Social da criança?
- 7 – Na planificação, desenvolvimento e avaliação das actividades das crianças na *Expressão Plástica / Artes Plásticas* que critérios costuma ter em conta?

ANEXO II
Transcrição da entrevista à educadora A

Entrevista à educadora de infância A
Local: Jardim de Infância da Educadora A
Data: 1 de Outubro de 2007
Entrevistadora: Ana Oliveira (I)
Tema de Estudo: <i>A intencionalidade educativa das acções dos profissionais de Educação de Infância no domínio da Expressão Plástica / Artes Plásticas em articulação com o Desenvolvimento Pessoal e Social.</i>

I: (...) transcrever... Pronto A....

A: Tá...

I: Portanto, a primeira é sobre (...)

A: Eu já tenho (...)

I: o teor da...

A: (...)

I: (...) ver com a expressão plástica nos projectos curriculares nas acções dos educadores de infância. É assim, a primeira questão, então, é: na sua opinião que relevância tem a expressão plástica no currículo da educação pré-escolar?

A: Pronto. ... cont, constituindo uma... uma área de conteúdo, não é?

I: Hum, hum!

A: da área das expressões... eu penso que é uma... uma... uma área tão importante como qualquer outra, não é?

I: Hum, hum.

A: ... é uma área que é... que permite a criança expressar-se de outra forma que não... apenas verbalmente ou... pronto acho que... que.. e... pronto que deve ser... ince, bastante... utilizada, não é, devem ser feitas actividades a esse nível, deixando a criança ... portanto agir sobre os materiais de uma forma livre (indicador simultaneamente vermelho)

I: Hum, hum.

A: não limitando, não... não estereotipando, (indicador simultaneamente azul)
não é?

I: Hum, hum.

A: Aquele género da cor... este é duma cor aquele pintas isto desta cor, daquele... pronto isso não é, não (...)

I: Hum, hum.

A: Pronto, uma questão de bom senso (risos)... he... pronto, acho que fica... e normalmente é uma activi, são as actividades de expressão plástica são bastante... as crianças são bastante receptivas a elas, não é? Pronto. A exploração e deve-se tentar diversificar os materiais... dar-

lhes a possibilidade de eles explorarem... construírem, de inventarem (indicador simultaneamente vermelho), pronto, também

I: Hum, hum.

A: acaba por ter... bastante importância em termos de imaginação, de criatividade...

I: Hum, hum...

A: de eles poderem... expressar. Pronto.

I: Em termos de relevância então dentro do currículo considera

A: Eu acho que é bastante importante

I: (...)

A: e que devemos ter em conta e... e... realizar bastantes actividades (...) não é?

I: Hum, hum... e na sua opinião, em termos de, de formação inicial, quando... foi na ESE também?

A: Não.

I: Não?

A: Foi no magistério primário.

I: No magistério primário (...)

A: (...)

I: Na sua opinião a formação inicial contemplou de forma adequada o desenvolvimento de competências profissionais no âmbito ou...

A: Não...

I: de expressão plástica?

A: não... não...

I: Não?

A: (...) muito pouco... Muito pouco.

I: Não foi muito contemplado...

A: Não. Não foi muito contemplado... houve poucas técnicas que tenhamos... experimentado na, na

I: (...)

A: formação inicial para depois podermos...

I: Estratégias...

A: ... trabalhar depois... estratégias muito pouco, inclusive a questão da digitinta eu aprendi... a fazer já na prática, no terceiro ano... portanto, no último ano no estágio final... acho eu foi muito, muito fraquinho, muito pouco... acho que, que depois fui experimentando ao longo do, do...

I: Hum, hum...

A: Já trabalho há muitos anos... foi porque... fui vendo

I: Hum, hum...

A: ou porque... colegas sugeriram ou até mesmo estagiárias trouxeram novas técnicas e assim... de... em termos de, de... de bagagem... de, da formação inicial

I: (...)

A: foi muito... sim... experimentação muito muito fraca...

I: E depois ao longo do... da experiência profissional, não é? De...

A: Sim, sim...

I: foi procurando, sentiu necessidade de procurar formação nesse sentido? Foi procurando?... Fez alguma formação?... (...)

A: ... Fiz alguma formação, é assim... pronto, eu trabalhei quatro anos numa ludoteca e na ludoteca tínhamos a vantagem, pronto a associação de ludotecas promovia

I: Hum, hum...

A: muitas...

I: (...)

A: ... muitas... sessões de.. a, actividades de formação, pronto. ... no, em várias áreas, pronto. E de expressão plástica tive sorte porque consegui... depois na... aí também me... ajudou a...

I: Hum, hum...

A: a conhecer novas técnicas, a experimentar p'ra depois poder fazer com as crianças. Acho que foi (...) bastante bom. E também as condições que tínhamos na ludoteca também eram boas... porque além de termos um espaço grande e podermos ter um bom espaço de expressão plástica... tínhamos também em termos de... de verbas e de materiais também estávamos...

I: Hum, hum...

A: Bastante bem... (...) (risos). tanto neste momento, mas... acho que (...)

I: Então também foi sentida essa necessidade de repensar

A: Foi, foi...

I: as práticas e de procurar as (...)

A: foi, foi, foi procurar outros e procurar em livros e tentar... procurar em livros e tentar... pesquisar um bocado e

I: Hum, hum...

A: trocar experiências para...

I: Mas em termos de

A: ... para (...)

I: formação para além da associação de ludotecas procurou alguma formação

A: Eu acho

I: (...) de expressão plástica?...

A: que depois disso... Não. Foi mais nessa altura, depois entretanto fui fazer a licenciatura em ciências da educação e o tempo, já estava a trabalhar aqui e o tempo depois (risos) já não dava muito... depois entretanto casei e filhos e tal... (risos) parou um bocadinho por aí.

I: (...)

A: Pronto, mas é assim, ainda, ainda assim não acho que a nível da expressão plástica, acho que fui... absorvendo algumas técnicas daquilo e tal.. por exemplo expressão musical sinto-me muito mais... dificuldade, também a nível de formação inicial também foi muito fraquinho... pronto. Mas... isso já é (risos) noutra âmbito (risos) já não é...

I: ...

A: ... (...)

I: E... de acordo com a A. quais são na sua opinião os critérios que devem ser contemplados quando organizamos estratégias para a acção educativa e... ao nível do pré-escolar

A: Hum, hum...

I: não é?

A: Sim.

I: na, no domínio da expressão plástica?

A: (...) acho que devemos...

I: Critérios que devemos ter em

A: Sim.

I: consideração na organização dessa acção educativa.

A: Pronto... eu acho que primeiro é não limitarmos... a criança (indicador simultaneamente vermelho), não é? Deixá-la... pronto uma coisa é orientar tipo sei lá... co... conforme as idades, não é? Pronto. Nós sabemos que os mais pequeninos se estão a fazer colagem têm necessidade ainda de... explorar a cola

I: Hum, hum...

A: e portanto em colar com a mão, não sei quê... nesta idade por exemplo dos cinco anos ainda... sinto que há crianças que ainda têm essa necessidade e, que por exemplo, ainda no, esta semana tavam a colar... as fi, aquelas figuras geométricas e... a L. por exemplo punha cola no papel e colava as figuras e depois passava a cola por cima (sorriso)... Pronto (...)

I: E porque é que acha que ela... sentiria...

A: Eu acho que eles às vezes a, associam um bocadinho a cola à tinta. Como é também com pincel...

I: Como (...)

A: É... e como é (...)

I: Não, mas eu digo como estava a referir...

A: De...

I: de os mais pequeninos

A: (...)

I: querem experimentar a cola nesta idade (...)

A: Pronto, ela não era tanto com a mão... Mas... mas era depois o passar a cola por cima. Pronto e eu, não é que... quer dizer não me faz nenhuma...

I: Não, até...

A: Pronto...

I: (...)

A: eu só disse ó L. olha não é necessário pôr por cima porque já está colado...

I: (...)

A: Pronto... esses... pronto...

I: (...)

A: Não, eu digo não limitar em termos de, pronto, por exemplo a tinta às vezes eles pintam com o pincel... mas passado um bocadinho (início som de alarme) já está na... (risos) e tal, pronto... e eu entendo que... se, pronto que haja crianças que sentem mais... vontade também de experimentar, não é?

I: Hum, hum.

A: Pronto... num, num... pronto nisso não sou assim muito, há pessoas que são mais rígidas e tal, não é com a mão, é com o pincel, aaaa, aquele género. Pronto, eu aí... pronto deixo... pronto dentro do razoável, não é? Às vezes (risos)

I: (risos)

A: a tinta pelo braço acima... mas... pronto, acho que o principal é deixá-los explorar livremente (indicador simultaneamente vermelho)... pronto dizer-se que far-se-á uma determinada técnica

I: Hum, hum.

A: explicar inicialmente a técnica mas depois... haver uma margem... para cada criança...

I: (...) os critérios seria ao nível da... da liberdade...

A: sim, sim.

I: (...)

A: Para eles poderem expressar

I: (...)

A: sim... portanto, outro dos... (ruído)... portanto, não sei se aí encaixará muito. Pronto, o ter... os materiais

I: (...)

A: disponíveis, pronto ter os materiais disponíveis e prepará-los antecipadamente e ter à disposição da criança, pronto e, e ter, tentar ter alguma variedade, por exemplo, se for uma colagem... não vamos ter só papel, mas vamos ter outros materiais para eles poderem colar... e fazer isso, lá está (indicador simultaneamente laranja)

I: Hum, hum.

A: da mesma forma livre... pronto, aquelas questões de sujar, eu não tenho tido grandes problemas com os pais, pronto, nem com este grupo nem... anteriormente, às vezes há colegas que se queixam que os pais que fazem... que ficam muito chateados porque até pintou a roupa, não sei quê. Prontos, nós tentamos proteger as crianças, mas às vezes há sempre... um bocadinho de tinta ou cola que... que... que cai, pronto. Também não me preocupa muito, nem me preocupa muito que o chão fique sujo porque (...) (risos) limpa-se, portanto acho que isso tem que haver flexibilidade e deixá-los aproveitar (suspiro)... Outros critérios... (suspiro) (...) mais nada (risos)... não sei, só se volta a ver a pergunta... (risos)

I: Quais são os critérios que devem ser contemplados

A: Que devem ser contemplados

I: na organização das estratégias da acção educativa

A: Pronto, tentar diversificar as técnicas, também, não é? Terem mai... um leque mais variado de... de técnicas, irem experimentando... por exemplo aquela questão também de dar-lhes materiais os, tipo materiais de desperdício...

I: Sim.

A: para eles poderem... não é? Que não são materiais de plás... quer dizer de...

I: Sim, sim, sim...

A: comprados, não é? São materiais que podemos ir aproveitando

I: Os chamados

A: que em casa...

I: materiais nobres.

A: É... pois... vou, vou juntando em casa. Tenho lá em cima do frigorífico (risos)

I: (risos)

A: sempre um monte (risos) para trazer... pronto e tentar... por exemplo às vezes há miúdos que, que num são tão receptivos às actividades, tentar incentivá-los a experimentar e depois

I: Hum, hum.

A: e depois até vemos que depois de estarem...

I: Sim, sim.

A: na actividade já gostam, não é?

I: Hum, hum...

A: E se calhar até se pre, preferem estar com os carrinhos e não ir, não ir fazê-la... pronto e, e... e acho que o principal é eles sentirem-se bem e... e go, não é? E gostarem de fazer as actividades (indicador simultaneamente vermelho) (risos). Não me estou a lembrar de mais nada.

I: ... no seu entender... as actividades de expressão plástica têm, ou não têm, potencialidades educativas facilitadoras do desenvolvimento pessoal e social da criança?

A: Sim, sim, têm. Eu acho que... pronto há, há actividades que normalmente são feitas em grupo, em...

I: Hum, hum.

A: em pequeno grupo, não é?... e depois nós também podemos utilizá-las na, fazer por exemplo, trabalharem aos pares, terem que combinar... o que é que vão fazer no, quer, quer na pintura, quer

I: Hum, hum.

A: no desenho... quer mesmo até em construções... Poderem fazer em conjunto... pronto, o se, o ser capaz de esperar pela sua vez, não é? (risos) Que é...

I: (risos)

A: (...) complicado (risos)... então quando (...) com muitos é e agora e eu e eu, e eu... (risos)... mais... portanto, o respeitar (...) isso dá, o respeitar também o espaço do outro, não é?

I: Hum, hum.

A: Porque às vezes estão numa mesa e há um menino que resolve.. ir pintar na folha ao lado e eles

I: Hum, hum.

A: não acham muita piada... pronto, no fundo é a partilha dos materiais, a partilha dos espaços, não é? Onde se estão a fazer as actividades... acho que sim, que tem, que tem grandes... grandes potencialidades a esse nível.

I: ... e que de com, de que forma concebe na prática a articulação entre a expressão plástica com a formação plástica com a formação pessoal e social da criança?

A: De que forma concebe... (em tom de sussurro)

I: De que forma é que (...)

A: Sim...

I: pode acontecer, não é?

A: Sim.

I: De que forma é que a (ruídos) A. pensa que poderá (...)

A: (...) sim, sim...

I: (...) a articulação entre a expressão plástica... (...)?

A: E a formação pessoal e social.

I: na prática...

A: Pronto, eu acho que é assim...

I: (...) contextualizando nas acções...

A: O, o... a questão da autonomia, não é? Eles serem autónomos por exemplo serem eles a preparar a tinta... serem eles, por exemplo aquela cola metylan, (indicador simultaneamente vermelho) serem eles po, poderem também preparar

I: Hum, hum.

A: pronto, haver uma certa autonomia, não é?

I: Hum, hum.

A: principalmente nestes grupos mais velhinhos... de poderem ser eles a... utilizar, pronto, aquela questão dos materiais estarem... à disposição deles, não é? E eles poderem utilizar sempre (indicador simultaneamente vermelho) que... pronto, numa forma autónoma do adulto

I: Hum, hum.

A: não é?... Parte-se sempre sobre (risos), pronto, a visão, a, o... o adulto esteja a, a... ver mas... que eles possam utilizar. E depois... pronto proposta de actividades em que eles tenham de trabalhar em grupo, ou aos pares ou em pequenos grupos...

I: Hum, hum.

A: Eu acho que tem a ver com isso, porque e...e... incentivar aquelas... as capacidades de espe, de esperar pela sua vez, de respeitar o trabalho, porque já tinha falado anteriormente. Respeitar o trabalho dos outros, não é?

I: Hum, hum.

A: ... acho que é isso (risos)... posso-me tar a esquecer de alguma coisa...

I: (...)

A: diga, diga...

I: Não... Claro... (...) pois depois depende sempre...

A: Claro...

I: Na altura nem sempre nos lembramos (...)

A: Sim, sim, sim, sim...

I: ... mas também a A., a A. está a dizer isso mais na perspectiva do social, não é? Da formação social?

A: Pessoal e social.

I: Mas existe também a outra parte...

A: Ah! A parte pessoal, tá bem... em termos de expressão. Pronto, poderem expressar sentimentos, expressar... sim, sim, penso que sim. Que é uma forma... uma forma plá, expressão plástica é uma forma privilegiada de expressão individual, não é? De... da própria criança... Acho que sim...

I: Então na...

A: E... em termos de poder explorar e o... aquilo

I: Pois...

A: que vai percepcionando... do mundo através da exploração de, de diferentes materiais.

I: (...)

A: Pois tava a ve, mais a ver com o outro (...) risos) com o outro...

I: ... e por último, na planificação, desenvolvimento e avaliação das actividades das crianças na expressão plástica que critérios costuma ter em conta? Esta é muito semelhante

A: Hum, hum...

I: à anterior.

A: Anterior.

I: Só que (...)

A: (...)

I: só que aqui

A: (...)

I: especifica, não é?

A: Sim, sim...

I: Na planificação, desenvolvimento

A: Sim, sim...

I: e avaliação (...) em consideração? quais são os critérios?

A: Pronto. Na... na (...), na planificação das actividades pronto, procuro... pronto, p'ra já procuro diversificar as actividades, não é? Por outro lado, procuro ver aquelas actividades em que as crianças possam apresentar mais dificuldades, ou recorte... ou por exemplo a colagem

I: Hum, hum.

A: Ou... pronto, várias actividades... ou mesmo até o... desenho, pronto, o desenho... pronto, no desenvolvimento... procuro apoiar mas de uma forma muito ligeira...

I: Hum, hum.

A: tentar não influenciar demasiado a criança, deixá-la... fazer de uma maneira mais livre... depois... na avaliação, pronto é procurar obse, ir observando como é que, pronto, se há evolução, se a criança continua... com as mesmas dificuldades, se é necessário planificar ou utilizar outras estratégias...(indicador simultaneamente vermelho) Penso que é isso... hum... na planificação, desenvolvimento e avaliação... das actividades... Pronto e eu se calhar se a criança já conseguiu chegar a uma determinada... etapa, então vamos complexificar e... na activida, fazer uma actividade mais complexa...

I: Hum, hum.

A: Na vez seguinte ou... um bocadinho isso... pronto, na planificação é isso, é tentar diversificar dentro de... pronto atendendo à idade e

I: Hum, hum.

A: àquilo que eles já são capazes de...(indicador simultaneamente vermelho)

I: de fazer...

A: ... de fazer. Por falar nisso depois se quiser ir lá à sala (risos)

I: (risos)

A: Já combinámos hoje de manhã, já temos a pista na sala (risos) (...)

I: (risos) Pronto, terminámos, então a... entrevista, há mais alguma coisa que gostasse de refe, de referir relativamente à expressão plástica ou...

A: Pronto, há, há um aspecto que não falei que tem a ver com a pópr, com as próprias destrezas finas...

I: Sim...

A: com a motricidade fina, portanto, que não referi aí, mas que também através da expressão plástica e dis, diferentes técnicas também...

I: Hum, hum.

A: estamos a contribuir

I: (...)

A: para o... desenvolvimento das destrezas finas, eu esqueci-me, não, mas de certeza que me esqueci (risos) de muita coisa (risos)...

I: (...)

A: (...)

I: (...) pela atenção, pronto...

ANEXO III
Transcrição da entrevista à educadora B

Entrevista à educadora de infância B

Local: Jardim de Infância da Educadora B

Data: 2 de Outubro de 2007

Entrevistadora: Ana Oliveira (I)

Tema de Estudo: *A intencionalidade educativa das acções dos profissionais de Educação de Infância no domínio da Expressão Plástica / Artes Plásticas em articulação com o Desenvolvimento Pessoal e Social.*

I: Pronto, vamos então iniciar... B., na sua opinião que relevância tem a expressão plástica no currículo da educação pré-escolar?... (...)

B: Na minha opinião é, é uma área muuito importante. Até porque... se calhar é uma das áreas transversais que... que dá para trabalhar todas as outras áreas e todos os conteúdos que... que são importantes na, na educação pré-escolar. E... e, na minha opi... e... no meu caso no meu trabalho, é uma área muito usada. Até porque pela experiência que tenho tido é uma área que motiva muuito as crianças... e que a maior parte gosta de... de fazer e... coisas diferentes e que dá para trabalhar muitos dos conteúdos que...

I: (...)

B: que são importantes nesta idade...

I: Hum, hum. E na sua opinião, a formação inicial que... onde é que... onde é que foi?

B: ... na ESE.

I: Na ESE do Porto... Essa formação inicial contemplou de uma forma adequada... o desenvolvimento de competências profissionais nesse domínio? Portanto, no domínio da expressão plástica? Acha que foi adequada essa formação?...

B: Sim... sim. É assim... acho que foi muito prática... acho que se calhar... teria sido importante mais... alguma informação teórica... fazer a ponte entre o prático e o teórico... foi muito prática, deu-nos muitas... em termos de técnicas diferentes, experimentámos muita coisa, se calhar naquela questão de... de como trabalhar a express, a expressão plástica para trabalhar as outras áreas de desenvolvimento, se calhar era preciso...

I: Hum, hum.

B: Pronto, algumas coisas que a gente agora tem, às vezes tem dúvida e vai investigar, não é? Mas isso também vai acontecer sempre

I: Hum, hum.

B: e... e também é importante que aconteça... mas pronto, se calhar faltava um bocadinho mais da questão... teórica da, da expressão plástica.

I: Uma articulação entre a teoria e a prática...

B: E a prática.

I: no... no domínio da expressão plástica.

B: No nosso caso acho que sim...

I: Hum, hum... Na formação continuada, não é? E no decorrer da... da experiência profissional sentiu necessidade de aprofundar os saberes nesse domínio...

B: Hum, hum.

I: ... da expressão plástica?

B: Cheguei a fazer... algumas formações... na ESE...

I: Na ESE também...

B: ... pronto, que têm... que... a esse nível, em termos de expressão plástica, outras técnicas... fiz outra... na... tsst, que agora não me lembro qual era

I: (...)

B: a entidade formadora... mas é... mas... pronto, também tinha a ver com a expressão plástica.. de... pronto, para aprender novas técnicas... também práticas...

I: Hum, hum.

B: todas muito práticas...

I: Hum, hum.

B: Pronto. Mas, mas... cheguei a fazer mais... pelos menos três.

I: Hum, hum.

B: (...) acho importante, acho que é uma área... é... é... tão motivadora p'ra, para as crianças que é importante... cada vez mais a gente lhes dar coisas novas e proporcionar novas experiências e... portanto, também tento...

I: Hum, hum.

B: ... manter-me mais informada sobre... sobre como fazer assim umas coisas diferentes...

I: ... Na opinião da B., quais são os critérios que devem ter sido... que devem ser tomados em conta, não é? Que devem ser contemplados na organização das estratégias da acção educativa... ao nível do pré-escolar no domínio da expressão plástica?

B: ...

I: A organizar as estratégias da acção educativa, não é? O que é que deve contemplar? Quais são os critérios... que... que deve ter em consideração?

B: ... em relação ao grupo?... Tipo a organização do grupo...

I: Hum, hum.

B: ...

I: Quando, quando se pensa em fazer, não é? Quando estamos a programar

B: (...)

I: uma acção... dentro da expressão plástica, quais os critérios

B: Ah, já sei.

I: a considerar?

B: ... a organização do grupo...

I: Hum, hum.

B: ... a organização do material... a quantidade do material... do género... eu não sei, por exemplo, há... nós costumamos ter, esta é uma das áreas que nós muitas vezes a gente trabalha alguns valores, a partilha... portanto, dependendo da actividade... uma das coisas que tenho em conta é o número de material para pôr na mesa... porque se a minha intenção é trabalhar a partilha de material... ou... pronto... tenho em conta isso. Não pôr gra... uma quantidade muito grande p'ra, p'ra dar oportunidade de eles terem

I: Hum, hum.

B: que... que negociar e que... pôr material diversificado... tsst... (...)

I: (...)

B: Pronto.

I: Estávamos a ver os critérios, não é? Na organização dessas estratégias.

B: Pronto... é... penso que... em relação a isso é a organização do material, material diversificado, a organização do grupo... o número de crianças...

I: Hum, hum.

B: se é grande o grupo, se é pequeno grupo...

I: E no entender da B., da B.,... as actividades de expressão plástica têm, ou não, potencialidades educativas que facilitam o desenvolvimento pessoal e social?

(ruídos)

B: Muito... têm muito.

(ruídos)

I: Hum, hum.

B: Muito até nest, nestas questões todas e... pronto, mesmo em relação... p... eu... agora estou-me a lembrar em relação a este grupo. Há al,

I: Sim.

(ruídos)

B: há algumas crianças com alguma... alguma difi... algum... falta de autoconfiança, alguma... e portanto é uma das coisas que nós trabalhamos muito com a expressão plástica... porque é uma coisa que se vê... é um trabalho que se vê (indicador simultaneamente bordeaux) e que se a gente quando valoriza o trabalho da criança, para eles é... portanto... eles têm mesmo muita necessidade (indicador também vermelho), 'tou-me a lembrar de uma criança que tem sempre necessidade de vir logo mostrar...

I: (...)

B: p'ra a gente dizer que 'tá muito bonito... que está bem, que está... porque de for, porque é uma criança que tem muita... tem pouca autoconfiança, tem pouca auto-estima, tem... e depois há as outras questões: a autonomia... o facto de eles poderem escolher a actividade, o facto de

poderem recorrer ao material que está na sala, estar... estar diversificado, ser, estar ao alcance deles, eles poderem usar livremente (indicador simultaneamente vermelho)

I: (...)

B: poderem... poderem...

I: Hum, hum.

(ruídos)

B: Tsst. Depois (...) questão da partilha... mais... em relação à formação pessoal e social a partilha, os valores, a autonomia,... auto... auto-confiança...

I: Então considera que

B: É muito importante.

I: tem potencialidades...

B: Considero.

I: educativas...

B: Muitas.

I: E de que forma é que concebe... essa articulação entre a expressão plástica e a formação pessoal e social? Como é que ocorre essa... articulação entre uma e outra?

B: ... Portanto eu já respondi um bocadinho... é nestas questões de...

(entrada de auxiliar de acção educativa na sala para pedir informação à educadora)

B: (risos)... pronto, e se calhar já falei um bocadinho sobre isso... mas de facto, é, é... proporcionar actividades de expressão plástica para desenvolver... o... a área de formação pessoal e social... nestes níveis, na autonomia, na, na... por exemplo, se calhar duma forma mais prática... ao, ao propor ao grupo uma actividade de expressão, para já começarmos muito por, por... perguntar ao grupo quais são as actividades que eles mais gostam. De facto... neste momento, por exemplo, tenho um grupo que gosta muito de

I: Hum, hum.

B: actividades de expressão plástica e quanto mais diversificadas possíveis...

I: Hum, hum.

B: melhor... depois passa muito por aí todas as semanas nós costumamos fazer a reflexão no final da semana onde perguntamos o que é que eles gostaram mais de fazer durante a semana e o que é que querem repetir... as actividades de expressão plástica eles querem repetir sempre. ... portanto, normalmente, até a resposta que surge logo

I: (...)

B: é a pintura, é... recorte e colagem, é o desenho... e depois passa por dar-lhes autonomia, para já responder à, às expectativas deles e depois dar-lhes a autonomia para poderem... recorrer ao material livremente, para poderem... desenvolver as suas actividades (indicador simultaneamente vermelho) (...) naquilo que gostam e que querem fazer.

I: Hum, hum... E agora esta, a sete parece-se um pouco com uma que já foi feita, mas especifica mais as fases... e que se prende com o desenvolvimento da.. duma actividade, do planeamento de uma actividade... na planificação, desenvolvimento e avaliação das actividades da criança na expressão plástica, que critérios costuma ter em consideração?

(ruídos)

B: ...

I: Portanto, nas fases, não é?

B: ... Costumo ter em conta (suspiro) essencialmente... as motivações... as dificuldades deles... as necessidades do próprio grupo... (indicador simultaneamente vermelho) e basicamente nós começamos por... planificar... uma actividade de acordo com aquilo que eles gostam... daquilo que, de acordo muitas vezes com aquilo que eles pedem mesmo... outras vezes de acordo com aquilo que o grupo, o próprio grupo necessita... (indicador simultaneamente azul) O que a gente ache que é uma dificuldade do grupo ou que é uma dificuldade individual ou que é uma dificuldade dum pequeno grupo (indicador simultaneamente vermelho)... depois... tsst, no, o desenvolvimento da actividade tamén... existe cada, que, que... que a... que a área da expressão plástica é uma actividade transversal e na, e mesmo na orientação da própria actividade... (risos)

(Interrupção por outra auxiliar de acção educativa para pedir informação à educadora)

B: Pronto, em termos de desenvolvimento da... da actividade e sendo uma área transversal... uma das coisas que nós temos em conta a orientar a actividade é o valorizar o que eles fazem, (...), é o dar dicas do que, do que é que podem fazer... do que é podem ir...

I: Hum, hum.

B: recorrer ou que tipo de materiais... é o incentivar a... investigação de novas... técnicas... Pronto, isto no desenvolvimento. Na avaliação... tsst, de alguma forma tentamos perceber se realmente a crian, a actividade... foi motivadora, se, o que é que podia ter corrido melhor... o que é que... se calhar que novos materiais podemos pôr ao alcance das crianças... de que forma é que podemos corresponder melhor ao que, que é uma necessidade ou um interesse... de uma forma geral acho que é... isso.

I: Há alguma coisa que não tenha sido... referida nestas questões... que gostasse de acrescentar relativamente à expressão plástica?... No contexto específico da... da sala...

B: Posso, posso, é assim, no contexto específico da, da sala... e do grupo, se calhar que estou a trabalhar este ano... a única coisa que posso acrescentar de facto é uma activid, é uma área que é muita usada p'ra, transversalmente para poder trabalhar todas as outras. É um grupo que, que, pronto, não apresenta assim grandes dificuldades em termos da área de form, de formação pessoal e social... mais no que respeita se calhar aos conflitos, que é uma coisa que se nota muito nos grupos... neste não se nota, mas de facto, mesmo assim ... é uma área usada p'ra, p'ra este tipo de questões, p'ra resolução de conflitos... para a resolução de, p'ró, o trabalho a

pares... as novas formas de relação entre grupos... mesmo a própria construção de pequenos projectos... em pequenos grupos... o, a partilha de... de... de tarefas... pronto, é uma área que usamos muito neste, nesta sala e que eu acho importantíssima na... na... na educação pré-escolar até... por experiência própria (risos) por exemplo... em relação ao meu filho que entrou este ano para a escola. Por exemplo, eu acho que... que aqui sei que é uma área (...) que no infantário onde ele andou, que é uma área bastante... valorizada e que eu acho que o ajudou imenso, embora ele seja uma criança que não gosta nada destas actividades...

(ruídos)

B: ... que num... não é não gosta nada... mas não é... se calhar é a área que ele se sente... menos motivado...

I: (...)

B: Não, não, não liga muito. E... e acho que realmente se não tivesse sido feito um trabalho com ele durante... durante estes três anos de, de pré-escola... que, que a dificuldade seria ainda maior porque, por exemplo, em relação ao escrever... em relação... não foi uma criança, nunca fez fichas antes... nunca fez... e no entanto, não tem qualquer dificuldade em pegar numa caneta e... e... desenhar uma letra, desenhar um nome

I: Hum, hum.

B: desenhar um nome, desenhar... se calhar não gosta de desenhar uma casa, nem gosta de desenhar uma flor, gosta de fazer as coisas à maneira dele...

I: (...)

B: ... mas... (...) que realmente... é muito importante a actividade de expressão plástica, até p'ra... pr'ra... a estruturação do raciocínio, ao fazer... ao ter que pensar no que precisa para... tá.

I: Tá?

B: Acho (...)

I: (...)

B: É só isso.

I: É só isso?... Obrigada.

B: De nada.

ANEXO IV
Transcrição da entrevista à educadora C

Entrevista à educadora de infância C
Local: Jardim de Infância da Educadora C
Data: 3 de Outubro de 2007
Entrevistadora: Ana Oliveira (I)
Tema de Estudo: <i>A intencionalidade educativa das acções dos profissionais de Educação de Infância no domínio da Expressão Plástica / Artes Plásticas em articulação com o Desenvolvimento Pessoal e Social.</i>

(ruídos das crianças durante toda a entrevista)

I: Vamos então começar. C., na sua opinião, que relevância tem a expressão plástica no currículo da educação pré-escolar?

C: ... A expressão plástica para mim tem toda a importância, porque é assim, se eu acredito... eu não consigo responder só em relação à expressão plástica...

I: Hum, hum.

C: Se eu acredito no papel que as expressões têm na, no crescimento das crianças e no desenvolvimento deles... também acredito na expressão plástica...

I: Hum, hum.

C: Muito... enquanto experiência de diferentes materiais, a parte da expressão pessoal.. ... mas é assim: não acredito mais do que no...

I: Em relação às

C: em relação às outras...

I: outras expressões.

C: Exacto... (...) não.

I: ... na sua opinião, a formação inicial, que teve, como educadora de infância... contemplou de forma adequada o desenvolvimento de competências profissionais no âmbito da expressão plástica? Agora centrando mesmo na expressão plástica.

C: Na formação inicial.

I: Sim, mas centrando na expressão plástica...

C: Mesmo na expressão plástica... claro, claro, claro... é assim... já foi há tantos anos (a sussurrar)... o que eu me lembro ao nível da expressão plástica na formação inicial que já foi há... treze anos, portanto, já não é brincadeira... É assim, lembro-me de alargar muito o leque ao nível de... o que é que poderíamos fazer com, com eles, na parte prática...

(entrada na sala de educadora que embora em silêncio se movimentava no espaço à procura de algo, situação que se manteve grande parte da entrevista)

C: Agora, muitas, muitas técnicas, muitos materiais...

I: Hum, hum.

C: possibilidades que esses materiais podem dar... o experimentarmos mesmo nas aulas, o que é, e depois houve uma altura, isso mais ao nível do 1º e 2º ano... no 3º ano, no 3º ano... (risos) no 3º ano... que já é o ano de estágio... ten... tentou-se que... penso eu que a tentativa era essa, era articular o que fizemos ao nível da prática... prática mesmo experimentarmos,

I: Hum, hum...

C: o conhecer técnicas, eu acho que era, era quase articular com a teoria... não sei se a... se o 3º ano foi muito, se conseguiu muito... eu senti essa falta... senti falta de que ao nível do 1º, 2º e 3º as coisas fossem articuladas...

I: Hum, hum.

C: Não ser o 1º e 2º para descobrir técnicas e materiais e possibilidades... e o 3º para reflectir... achava que teria sido importante ser inter, ser cruzado

I: Hum, hum.

C: esse...

I: O docente foi o mesmo? Os docentes...

C: ... foi, acho que foi... Foi, foi. Mas eu acho que estava assim estruturado

I: Hum, hum.

C: não teve a ver com, com

I: Sim, sim, sim com a...

C: Acho que tive, tive

I: (...)

C: (...) não poderia ser melhor. Só que tive...

I: (...)

C: Acho que era a maneira como estava estruturado... não tem a ver com... (...)

I: ... Depois como teve, não é? Na formação continuada sentiu necessidade de... de aprofundar saberes nesse domínio e repensar as práticas? Ou...

C: Senti, senti necessidade... é assim nunca fiz nada... nu, num fiz nenhuma formação ao nível da expressão plástica, mas sinto, sinto

I: Hum, hum.

C: Eu acho que agora com o complemento ajudou...

I: Hum, hum.

C: O que eu fazia era pesquisar,

I: Hum, hum.

C: era ler, era procurar...

I: Hum, hum. Mas não fez por falta de oportunidade? Ou por...

C: Também... eu acho que sim. Eu estive muito parada em relação à, à formação... durante muitos anos... e, e, depois chegou aquela altura... parada no sentido do ir...

I: Sim, sim... (...)

C: ... ter com... com... dos livros e de pesquisar não... mas... depois foi aquela altura em que, não é?

I: Hum, hum.

C: Não, está na hora de (risos)... alargar conhecimentos...

I: ... quais são, na opinião da C., os critérios que devem ser contemplados na organização das estratégias na acção educativa, ao nível do pré-escolar, não é? Ao ní, no domínio da expressão plástica?

C: (risos) (...) É difícil... (...) (risos) Deixa ver se eu percebi... quais são as estratégias que devemos contemplar...?

I: Quando estamos a organizar a acção educativa no domínio da expressão plástica que, que critérios é que a C. considera relevantes, não é? Para essa...

C: (...)

I: Quais são os critérios que contempla na organização...

C: O tipo

I: das estratégias?

C: de materiais... o... a organização dos espaços... que, que esteja, as coisas sejam adequadas no sentido de favorecer a acção (indicador simultaneamente vermelho) e não que eles comecem

I: Hum, hum.

C: logo, não é?... a acotovelar e a...

I: Sim.

C: Pronto... e depois é assim, há uma série de questões que têm a ver com os objectivos que se, que se, que se têm, não é?

I: (...)

C: Já subjacentes a essa actividade... porque eu posso achar que é importante naquele momento ter uma folha de papel (...) posso achar que naquele momento propositadamente ter...

I: Hum, hum.

C: Depende, depende dos... dos... dos... depende da situação (...) actividade, depende do que é que se pretende...

I: Hum, hum.

C: Agora que tenham, que tenham o material e o espaço apropriado para explorar e tirar o maior partido daquela actividade (indicador simultaneamente vermelho). Agora... depois depende do obj, dos obje, não sei se era isto I. (risos)... Isto é como eu interpretei... (risos)

I: Também é importante a interpretação que nós

C: (suspiro)

I: damos à... às questões... (...)

C: Agora depois é assim, há aquelas, quando eu digo materiais... porque às vezes há aquelas situações em que tudo bem, vamos, vamos pintar (...)

I: Vamos então começar. Continuar... (risos)

C: (risos)

I: ... No entender da C... as actividades de expressão plástica têm ou não potencialidades educativas facilitadoras do desenvolvimento pessoal e social da criança?...

C: Tem, sem dúvida... é assim, como eu dizia no... no outro dia, não é? ... 'inda não é uma resposta muito... por acaso até gostava de... de investigar mais a esse nível. Mesmo em termos das outras expressões...

I: Hum, hum.

C: é alguma coisa em que eu acredito... não é assim muito a... uma argumentação muito consistente... mas acredito que sim... porque é assim... a expressão plástica se contribui... não é? O agir nos materiais... o descobrir técnicas... as imagens todas... a leitura de imagens, o acesso a essas imagens, essas coisas todas é assim, se contribui para aquilo que eu sou... e... de certeza que também vai (...) formação pessoal. ... de certeza que também contribui para a forma como eles estão com os outros, com (...) próprias coisas, com as situações... agora é assim, e depois... vale por si mesma a expressão plástica, sem dúvida... enquanto linguagem... e também acho que vale como estratégia, não vale só como estratégia, mas neste caso também vale como estratégia... eu acho... (...) há, há um... um sem número de situações que se podem criar com a expressão plástica... em que... em que eles podem (...) os grupos, as crianças podem experimentar a negociação, a cedência, a partilha... não é? Um sem número de coisas que têm a ver com...

I: Sim. (ruídos no espaço exterior)

C: ... com viver em grupo... O agir nos materiais individualmente sim, mas também em conjunto. Portanto um, um sem número de experiências que se podem fazer a esse nível... não é? Aliás (...) a plástica vive-se experimentando mesmo... podemos experimentar sozinhos, podemos experimentar em conjunto...

I: Hum, hum.

C: ...

I: ... (...) De que forma concebe na prática a, a articulação entre a expressão plástica com a formação pessoal e social da criança?

C: ...

I: Portanto, na prática, não é? Como é que articula, o que é que o de que forma é que considera que se pode articular a expressão plástica com... a... a formação pessoal e social da criança?

C: ... É assim, eu acho que já há bocado, já, já... pois, mas não de forma tão clara. ... Como é que se articula? ... Como é se arti (risos) (...) já da outra vez (...) não foi?

I: (risos) Sim.

C: Como é que eu acho que elas... elas, elas com, é elas podem funcionar independentes e mesmo assim uma estar a, a expressão plástica pode funcionar de forma inde, independente, não é? E eu conceber

I: Sim.

C: ... propostas que tenham a ver com a expressão plástica, mas que... tsst, mas que vão de ff, de facto... ehe, criar situações de aprendizagem, não é? Para a... a formação pessoal e social.

I: Sim.

C: Pode ser de forma distinta, mas também pode mesmo... era o que dizia há bocado, pode ser como estratégia . Eu posso agarrar a expressão plástica e... e usá-la como estratégia... não é? Neste caso...

I: Hum, hum.

C: Para... contribuir para um... sem número de coisas ao nível da formação pessoal e social... que era o, que era já há bocadinho o que eu j referi há bocado. É assim... ehe... tudo o que eu experimentar vai contribuir para o que eu sou, portanto... não é?... a forma como eu experimento... a forma como eu vejo as coisas... perdi-me completamente (risos) o raciocínio (risos)...

I: Não, mas estava, estava,

C: (...)

I: estava a fundamentar que, não é? Que, tudo o que fa, tudo o que fazemos contribui para a forma de sermos, para (...)

C: De sermos...

I: Não é?

C: Contribui para a forma de, de, de sermos, também vai contribuir para, para ... Ai! Para a forma como estamos

I: Hum, hum.

C: como lemos as coisas

I: Hum. Hum.

C: como lemos o outros

I: Hum, hum.

C: E portanto... por aí e... pode ser uma boa estratégia, mas não tem que ser só estratégia, não é?

I: Sim.... Portanto, quer ressaltar que é válida também

C: Quero, quero.

I: por si só.

C: quero... porque a, acho que às vezes corremos muito essa... banalizamos de mais e, e corremos e caímos na... na expressão plástica ou expressão é, é só um, um recurso para... funciona como estratégia... e eu acho que não é assim.

I: Hum, hum.

C: ... eu acho que deve ser... pensada e devem-se conceber propostas... ao nível da expressão plástica não só como estratégia. Ela funciona como estratégia para muita coisa, é verdade. Mas, vale por si só...

I: Pronto, aqui é mais numa perspectiva da transversalidade.

C: Exacto.

I: (...) Por último. Na planificação, desenvolvimento e avaliação das actividades das crianças, não é? ... De... no âmbito da expressão plástica, que critérios é que costuma ter em conta?...

C: ...

I: ... em cada uma destas fases, digamos... destes momentos? Planificação, desenvolvimento e avaliação das actividades.

C: Para a planificação, para a planificação, é assim: ... aquilo que eu vou concebendo... as actividades que eu vou concebendo tem muito a ver com, com a leitura do grupo que eu tenho (indicador simultaneamente vermelho)... mas depois ao planificar a actividade, depois de, de sabermos que actividade é que queremos, p'ró que é que queremos, há, há algumas coisas que estão... que se tem que ter sempre em atenção numa proposta ao nível da, ao nível da expressão plástica, tem a ver com os espaços, tem a ver com os materiais (indicador simultaneamente cor de rosa), tem a ver... eu quando digo os materiais (ruídos no exterior) tem a ver com a qualidade e diversidade. O, o acesso, poder-se agir autonomamente ou não... (indicador simultaneamente cor de rosa) isso ao nível da planificação ... da avaliação... era a avaliação, planificação

I: Sim, o desenvolvimento...

C: ... o desenvolvimento se calhar... (risos). É assim, o desenvolvimento estar... com, ser capaz de... eu concebo esta proposta e, e... a ideia é esta, mas ser capaz de ter a flexibilidade para se surgirem outras coisas (indicador simultaneamente cor de rosa) (ruídos)... criar condições para que eles possam agarrar... não, não... não cortar... a hipótese que eles têm de daquela situação partirem para outra... e em termos de avaliação... tem a ver com os objectivos... que estão subjacentes ao que eu concebi, ao que eu planifiquei... mas também tem a ver com uma série de coisas que possam acontecer naquele momento e que me ajudem depois (ruídos) a conceber outras propostas adequadas... ao grupo e àquilo que eu observei (indicador simultaneamente cor de laranja e azul), ou que (...) (risos)

I: Está.

C: (risos)

I: ... Há alguma co, algum aspecto que gostasse de referir

C: (risos)

I: em relação à expressão plástica... ou à formação pessoal e social que não tenha sido contemplado nas questões?

C: Não, é... o desejo das salas serem diferentes, não é? (risos) (...) (risos)

I: (risos)

C: É, é, pois, se as salas fossem diferentes... as possibilidades que nós teríamos

I: (...)

C: de agir nas coisas... era, era, era muito diferente também, não é?... (...)

I: E aquela possibilidade de, e aquela possibilidade de, do aproveitamento...

C: Da casa de banho...

I: da casa de banho ou doutros espaços

C: para ter um bom espaço para, para a pintura vertical...

I: que, que a C.

C: para poder agir à vontade.

I: tinha sugerido...

C: Sim, sim.

I: Isso vai... vai...

C: É... nós em termos de sala estávamos a, em termos de sala e porque se acredita mesmo... senão conseguirmos montar um espaço... para a pintura vertical mas para explorarem assim bem autonomamente

I: Sim.

C: e assim com os movimentos à vontade deles... se não conseguirmos na sala que neste momento parece-nos complicado... (ruídos) porque... são muitas crianças (...) quanto mais espaço estiver ali apertadinho... pior, não é? Para as interações deles, tava, se calhar vamos mesmo apostar na casa de banho (risos)...

I: Está, é uma decisão de...

C: Mesmo, mesmo...

I: de equipa que será... alargada a todas as, as salas ou nem por isso?

C: Sim... É assim...

I: Equipa alargada (...)

C: É... é de equipa de sala... é de equipa de sala, mas também eu sei que já houve outras pessoas na, na, na sala dos três anos e que também acreditavam nisso, portanto, não, não sou só eu...

I: Sim.

C: a equipa de... a equipa da valência penso que acredita muito no valor da expressão plástica, das outras expressões (ruídos) ... porque já houve, penso eu, uma colega na sala dos três anos que também acabou por... não tinha sempre o espaço montado para... mas sempre que precisava ia à casa de banho (risos) e pintavam (risos) lá... ou que queriam, ou que... não (...)

I: Está... Obrigada.

C: De nada.

ANEXO V

Quadro de análise dos dados recolhidos através da entrevista

Quadro de análise da entrevista aos sujeitos do estudo	
Dimensões de análise	Indicadores no discurso das educadoras
Concepção de formação inicial e contínua na <i>Expressão Plástica / Artes Plásticas</i> eminentemente prática.	<ul style="list-style-type: none"> - “uma questão de bom senso” [ed. A – 7/01/08] - “houve poucas técnicas que tenhamos... experimentado (...) formação inicial para depois podermos...” [ed. A – 7/01/08] - “trabalhar depois... estratégias muito pouco, inclusive a questão da digitinta eu aprendi... a fazer já na prática, no terceiro ano... portanto, no último ano no estágio final... acho eu foi muito, muito fraquinho, muito pouco...” [ed. A – 7/01/08] - “fui vendo (...) colegas sugeriram ou até mesmo estagiárias trouxeram novas técnicas e assim... de... em termos de, de... de bagagem... de, da formação inicial (...) experimentação muito muito fraca...” [ed. A – 7/01/08] - “Fiz alguma formação, é assim... pronto, eu trabalhei quatro anos numa ludoteca e na ludoteca tínhamos a vantagem” [ed. A – 7/01/08] - “a conhecer novas técnicas, a experimentar p’ra depois poder fazer com as crianças.” [ed. A – 7/01/08] - “procurar outros e procurar em livros e tentar... procurar em livros e tentar... pesquisar um bocado e (...) fui... absorvendo algumas técnicas daquilo e tal..” [ed. A – 7/01/08] - “eu acho que eles às vezes (...) associam um bocadinho a cola à tinta.” [ed. A – 7/01/08] - “acho que foi muito prática... acho que se calhar... teria sido importante mais... alguma informação teórica...” [ed. B – 8/01/08] - “como trabalhar a (...) a expressão plástica para trabalhar as outras áreas de desenvolvimento, se calhar era preciso...” [ed. B – 8/01/08] - “para aprender novas técnicas... também práticas...” [ed. B – 8/01/08] - “manter-me mais informada sobre... sobre como fazer assim umas coisas diferentes...” [ed. B – 8/01/08] - “é um trabalho que se vê” [ed. B – 8/01/08] - “o que é que poderíamos fazer com, com eles, na parte prática...” [ed. C – 9/01/08] - “muitas técnicas, muitos materiais...” [ed. C – 9/01/08] - “o experimentarmos mesmo nas aulas” [ed. C – 9/01/08] - “articular com a teoria (...) eu senti essa falta... senti falta de que ao nível do 1º, 2º e 3º as coisas fossem articuladas...” [ed. C – 9/01/08] - “Senti, senti necessidade... é assim nunca fiz nada... nu, num fiz nenhuma formação ao nível da expressão plástica, mas sinto, sinto” [ed. C

<p>Concepção de formação inicial e contínua na <i>Expressão Plástica / Artes Plásticas</i> eminentemente prática (cont.).</p>	<p>– 9/01/08]</p> <p>- “O que eu fazia era pesquisar (...) era ler, era procurar... (...) estive muito parada em relação à, à formação... durante muitos anos... (...) Não, está na hora de (risos)... alargar conhecimentos...” [ed. C – 9/01/08]</p> <p>- “gostava de... de investigar mais a esse nível.” [ed. C – 9/01/08]</p>
<p>Concepção da intencionalidade e transversalidade da <i>Expressão Plástica / Artes Plásticas</i> no desenvolvimento da criança.</p>	<p>- “uma área tão importante como qualquer outra” [ed. A – 7/01/08]</p> <p>- “é uma área que é... que permite a criança expressar-se de outra forma que não... apenas verbalmente” [ed. A – 7/01/08]</p> <p>- “imaginação, de criatividade (...)“não limitando, não... não estereotipando” [ed. A – 7/01/08]</p> <p>- “o principal é eles sentirem-se bem e... e go, não é? E gostarem de fazer as actividades [ed. A – 7/01/08]</p> <p>- “no desenho... quer mesmo até em construções... Poderem fazer em conjunto... pronto, o se, o ser capaz de esperar pela sua vez” [ed. A – 7/01/08]</p> <p>- “partilha dos materiais, a partilha dos espaços, não é? Onde se estão a fazer as actividades... acho que sim, que tem, que tem grandes... grandes potencialidades a esse nível” [ed. A – 7/01/08]</p> <p>- “expressão plástica é uma forma privilegiada de expressão individual” [ed. A – 7/01/08]</p> <p>- “poder explorar (...)que vai percepcionando... do mundo através da exploração de, de diferentes materiais.” [ed. A – 7/01/08]</p> <p>“motricidade fina (...)desenvolvimento das destrezas finas” [ed. A – 7/01/08]</p> <p>- “respeitar também o espaço do outro” [ed. A – 7/01/08]</p> <p>“eu acho que eles às vezes (...) associam um bocadinho a cola à tinta.” [ed. A – 7/01/08]</p> <p>- “é uma área muito importante.” [ed. B – 8/01/08]</p> <p>- “é uma das áreas transversais (...) que dá para trabalhar todas as outras áreas e todos os conteúdos” [ed. B]</p> <p>- “autoconfiança (...) quando valoriza o trabalho da criança, para eles é (...)eles têm mesmo muita necessidade” [ed. B – 8/01/08]</p> <p>- “partilha... mais... em relação à formação pessoal e social a partilha, os valores, a autonomia,... auto... auto-confiança...” [ed. B – 8/01/08]</p> <p>- “área da expressão plástica é uma actividade transversal” [ed. B – 8/01/08]</p> <p>- “resolução de conflitos” [ed. B – 8/01/08]</p> <p>- “trabalho a pares...” [ed. B – 8/01/08]</p> <p>- “construção de pequenos projectos” [ed. B – 8/01/08]</p>

<p>Concepção da intencionalidade e transversalidade da <i>Expressão Plástica / Artes Plásticas</i> no desenvolvimento da criança (cont.).</p>	<ul style="list-style-type: none"> - “estruturação do raciocínio” [ed. B – 8/01/08] - “é um trabalho que se vê” [ed. B – 8/01/08] - “de acordo com aquilo que o grupo, o próprio grupo necessita...” [ed. B – 8/01/08] - “contribui para a forma como eles estão com os outros” [ed. C – 9/01/08] - “vale por si mesma a expressão plástica, sem dúvida... enquanto linguagem” [ed. C – 9/01/08] - “as crianças podem experimentar a negociação, a cedência, a partilha” [ed. C – 9/01/08] - “porque a, acho que às vezes corremos muito essa... banalizamos de mais e, e corremos e caímos na... na expressão plástica ou expressão é, é só um, um recurso para... funciona como estratégia... e eu acho que não é assim” [ed. C – 9/01/08] - “a equipa da valência penso que acredita muito no valor da expressão plástica, das outras expressões” [ed. C] - “hipótese que eles têm de daquela situação partirem para outra” [ed. C – 9/01/08]
<p>Articulação da organização do ambiente educativo e das acções com a intencionalidade educativa.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - “criança ... portanto agir sobre os materiais de uma forma livre” [ed. A – 7/01/08] - “não limitando, não... não estereotipando” [ed. A – 7/01/08] - “deve-se tentar diversificar os materiais... dar-lhes a possibilidade de eles explorarem... construírem, de inventarem” [ed. A – 7/01/08] - “não limitarmos... a criança (...) uma coisa é orientar (...) conforme as idades” [ed. A – 7/01/08] - “há pessoas que são mais rígidas (...) eu aí... pronto deixo... pronto dentro do razoável” [ed. A – 7/01/08] - “o principal é deixá-los explorar livremente” [ed. A – 7/01/08] - “diversificar as técnicas (...) dar-lhes materiais (...) de desperdício” [ed. A – 7/01/08] - “há actividades que normalmente são feitas em grupo” [ed. A – 7/01/08] - “nós também podemos utilizá-las na, fazer por exemplo, trabalharem aos pares” [ed. A – 7/01/08] - “Eles serem autónomos por exemplo serem eles a preparar a tinta... serem eles, por exemplo aquela cola metylan” [ed. A – 7/01/08] - “materiais estarem... à disposição deles” [ed. A – 7/01/08] - “poderem utilizar sempre (...) duma forma autónoma do adulto” [ed. A – 7/01/08] - “proposta de actividades em que eles tenham de trabalhar em grupo, ou aos pares ou em pequenos grupos...” [ed. A – 7/01/08]

<p>Articulação da organização do ambiente educativo e das acções com a intencionalidade educativa (cont.).</p>	<ul style="list-style-type: none"> - “incentivar aquelas... as capacidades (...) de esperar pela sua vez, de respeitar o trabalho” [ed. A] - “procuro diversificar as actividades” [ed. A – 7/01/08] - “procuro apoiar mas de uma forma muito ligeira” [ed. A – 7/01/08] - “tentar não influenciar demasiado a criança, deixá-la... fazer de uma maneira mais livre...” [ed. A – 7/01/08] - “na avaliação (...) é procurar (...) ir observando como é que, pronto, se há evolução, se a criança continua... com as mesmas dificuldades, se é necessário planificar ou utilizar outras estratégias...”[ed. A – 7/01/08] - “complexificar” [ed. A – 7/01/08] - “disponíveis, pronto ter os materiais disponíveis e prepará-los antecipadamente e ter à disposição da criança, pronto e, e ter, tentar ter alguma variedade, por exemplo, se for uma colagem... não vamos ter só papel, mas vamos ter outros materiais para eles poderem colar... e fazer isso, lá está” [ed. A – 7/01/08] - “é tentar diversificar (...) atendendo à idade (...) àquilo que eles já são capazes de (...) fazer” [ed. A – 7/01/08] - “ar coisas novas e proporcionar novas experiências” [ed. B – 8/01/08] - “organização do grupo (...) organização do material... a quantidade do material (...) trabalha alguns valores, a partilha (...) número de material para pôr na mesa (...) negociar e que... pôr material diversificado” [ed. B] - “organização do material, material diversificado, a organização do grupo... o número de crianças (...)se é grande o grupo, se é pequeno grupo...” [ed. B – 8/01/08] - “a autonomia... o facto de eles poderem escolher a actividade, o facto de poderem recorrer ao material que está na sala, estar... estar diversificado, ser, estar ao alcance deles, eles poderem usar livremente” [ed. B – 8/01/08] - “passa por dar-lhes autonomia, para já responder à, às expectativas deles e depois dar-lhes a autonomia para poderem... recorrer ao material livremente, para poderem... desenvolver as suas actividades” [ed. B – 8/01/08] - “Costumo ter em conta (...) essencialmente... as motivações... as dificuldades deles... as necessidades do próprio grupo (...) daquilo que, de acordo muitas vezes com aquilo que eles pedem mesmo... outras vezes de acordo com aquilo que o grupo, o próprio grupo necessita... O que a gente ache que é uma dificuldade do grupo ou que é uma dificuldade individual ou que é uma dificuldade dum pequeno grupo” [ed. B – 8/01/08] - “uma das coisas que nós temos em conta a orientar a actividade é o valorizar o que eles fazem, (...), é o dar dicas do que, do que é que podem fazer...” [ed. B – 8/01/08]
--	---

<p>Articulação da organização do ambiente educativo e das acções com a intencionalidade educativa (cont.).</p>	<ul style="list-style-type: none"> - “incentivar a... investigação de novas... técnicas...” [ed. B – 8/01/08] - “Na avaliação (...) tentamos perceber se realmente a (...) a actividade... foi motivadora, se, o que é que podia ter corrido melhor... o que é que... se calhar que novos materiais podemos pôr ao alcance das crianças... de que forma é que podemos corresponder melhor ao que, que é uma necessidade ou um interesse” [ed. B – 8/01/08] - “partilha de... de... de tarefas...” [ed. B – 8/01/08] - “materiais... o... a organização dos espaços... que, que esteja, as coisas sejam adequadas no sentido de favorecer a acção” [ed. C – 9/01/08] - “têm a ver com os objectivos (...) depende do que é que se pretende...” [ed. C – 9/01/08] - “que tenham o material e o espaço apropriado para explorar e tirar o maior partido daquela actividade.” [ed. C – 9/01/08] - “O agir nos materiais... o descobrir técnicas... as imagens todas... a leitura de imagens, o acesso a essas imagens” [ed. C – 9/01/08] - “O agir nos materiais individualmente sim, mas também em conjunto.” [ed. C – 9/01/08] - “plástica vive-se experimentando” [ed. C – 9/01/08] - “as actividades que eu vou concebendo tem muito a ver com, com a leitura do grupo que eu tenho” [ed. C – 9/01/08] - “as actividades que eu vou concebendo tem muito a ver com (...) os espaços, tem a ver com os materiais (...) tem a ver com a qualidade e diversidade (...) o acesso, poder-se agir autonomamente ou não (...) tem a ver com os objectivos... que estão subjacentes ao que eu concebi.” [ed. C – 9/01/08] - “ser capaz de ter a flexibilidade para se surgirem outras coisas” [ed. C – 9/01/08] - “a conceber outras propostas adequadas... ao grupo e àquilo que eu observei” [ed. C – 9/01/08] - “são muitas crianças (...) quanto mais espaço estiver ali apertadinho... pior, não é? Para as interacções deles” [ed. C – 9/01/08]
<p>Valorização da motivação, interesses e da tomada de iniciativa da criança para a experimentação.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - “dar-lhes a possibilidade de eles explorarem... construírem, de inventarem” [ed. A – 7/01/08] - “deixando a criança ... portanto agir sobre os materiais de uma forma livre” [ed. A – 7/01/08] - “não limitarmos... a criança” [ed. A – 7/01/08] - “sinto que há crianças que ainda têm essa necessidade” [ed. A – 7/01/08] - “o principal é deixá-los explorar livremente” [ed. A – 7/01/08] - “o principal é eles sentirem-se bem e... e go, não é? E gostarem de fazer

<p>Valorização da motivação, interesses e da tomada de iniciativa da criança para a experimentação (cont.).</p>	<p>as actividades” [ed. A – 7/01/08]</p> <p>- “Eles serem autónomos por exemplo serem eles a preparar a tinta... serem eles, por exemplo aquela cola metylan (...) poderem utilizar sempre” [ed. A – 7/01/08]</p> <p>- “procuro ver aquelas actividades em que as crianças possam apresentar mais dificuldades” [ed. A – 7/01/08]</p> <p>- “tentar não influenciar demasiado a criança, deixá-la... fazer de uma maneira mais livre... depois... na avaliação (...) é procurar (...) ir observando como é que, pronto, se há evolução, se a criança continua... com as mesmas dificuldades” [ed. A – 7/01/08]</p> <p>- “atendendo à idade e (...) àquilo que eles já são capazes de (...)de fazer.” [ed. A – 7/01/08]</p> <p>- “é uma área que motiva muuito as crianças... e que a maior parte gosta de... de fazer” [ed. B – 8/01/08]</p> <p>- “acho que é uma área... é... é... tão motivadora p’ra, para as crianças” [ed. B – 8/01/08]</p> <p>- “quando valoriza o trabalho da criança, para eles é... portanto... eles têm mesmo muita necessidade” [ed. B – 8/01/08]</p> <p>- “o facto de eles poderem escolher a actividade, o facto de poderem recorrer ao material que está na sala, estar... estar diversificado, ser, estar ao alcance deles, eles poderem usar livremente” [ed. B – 8/01/08]</p> <p>- “perguntar ao grupo quais são as actividades que eles mais gostam. (...) tenho um grupo que gosta muito de” [ed. B – 8/01/08]</p> <p>- “todas as semanas nós costumamos fazer a reflexão no final da semana onde perguntamos o que é que eles gostaram mais de fazer durante a semana e o que é que querem repetir...” [ed. B – 8/01/08]</p> <p>- “responder à, às expectativas deles” [ed. B – 8/01/08]</p> <p>- “naquilo que gostam e que querem fazer.” [ed. B – 8/01/08]</p> <p>- “Costumo ter em conta (suspiro) essencialmente... as motivações... as dificuldades deles... as necessidades do próprio grupo...” [ed. B – 8/01/08]</p> <p>- “de acordo com aquilo que eles gostam...” [ed. B – 8/01/08]</p> <p>“daquilo que, de acordo muitas vezes com aquilo que eles pedem mesmo... outras vezes de acordo com aquilo que o grupo, o próprio grupo necessita...” [ed. B – 8/01/08]</p> <p>- “as coisas sejam adequadas no sentido de favorecer a acção” [ed. C – 9/01/08]</p> <p>- “explorar e tirar o maior partido daquela actividade” [ed. C – 9/01/08]</p> <p>“as actividades que eu vou concebendo tem muito a ver com, com a leitura do grupo que eu tenho” [ed. C – 9/01/08]</p> <p>- “propostas adequadas... ao grupo e àquilo que eu observei” [ed. C –</p>
---	--

	<p>9/01/08]</p> <p>- “explorarem assim bem autonomamente” [ed. C – 9/01/08]</p>
<p>Constrangimentos contextuais ao desenvolvimento de acções no domínio da <i>Expressão Plástica / Artes Plásticas</i>.</p>	<p>- “também as condições que tínhamos na ludoteca também eram boas... porque além de termos um espaço grande e podermos ter um bom espaço de expressão plástica... tínhamos também em termos de... de verbas e de materiais também estávamos...” [ed. A – 7/01/08]</p> <p>- “disponíveis, pronto ter os materiais disponíveis e prepará-los antecipadamente e ter à disposição da criança, pronto e, e ter, tentar ter alguma variedade, por exemplo, se for uma colagem... não vamos ter só papel, mas vamos ter outros materiais para eles poderem colar... e fazer isso, lá está” [ed. A – 7/01/08]</p> <p>- “pronto, aquelas questões de sujar, eu não tenho tido grandes problemas com os pais, pronto, nem com este grupo nem... anteriormente, às vezes há colegas que se queixam que os pais que fazem... que ficam muito chateados porque até pintou a roupa, não sei quê. Prontos, nós tentamos proteger as crianças, mas às vezes há sempre... um bocadinho de tinta ou cola que... que... que cai, pronto. Também não me preocupa muito, nem me preocupa muito que o chão fique sujo porque (...) (risos) limpa-se, portanto acho que isso tem que haver flexibilidade e deixá-los aproveitar” [ed. A – 7/01/08]</p> <p>- “em relação... não foi uma criança, nunca fez fichas antes... nunca fez... e no entanto, não tem qualquer dificuldade em pegar numa caneta e... e... desenhar uma letra, desenhar um nome” [ed. B – 8/01/08]</p> <p>- “realmente se não tivesse sido feito um trabalho com ele durante... durante estes três anos de, de pré-escola... que, que a dificuldade seria ainda maior” [ed. B – 8/01/08]</p> <p>- “tem a ver com os espaços, tem a ver com os materiais” [ed. C – 9/01/08]</p> <p>- “tem a ver com a qualidade e diversidade. (...) o acesso, poder-se agir autonomamente ou não...” [ed. C – 9/01/08]</p> <p>- “ser capaz de ter a flexibilidade para se surgirem outras coisas” [ed. C – 9/01/08]</p> <p>- “o desejo das salas serem diferentes” [ed. C – 9/01/08]</p> <p>- “se as salas fossem diferentes... as possibilidades que nós teríamos (...) de agir nas coisas... (...) era muito diferente também” [ed. C – 9/01/08]</p>

ANEXOS TIPO B

